IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIS DO EVENTO

Realização

unesc

PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores

fapesc

PPGDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO • UNESC

PPGCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS • UNESC

PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO • UNESC

PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO • UNESC

PPGSCOL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA • UNESC

Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibele Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gòmez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves	Finanças
Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor	Cultura
Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann	Monitoria
Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio	Comunicação e Divulgação
Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira	Secretaria Geral
Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino	Tecnologia
Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas	Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira	Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato	Designer

Realização

unesc

PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores

fapesc

PPGCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS • UNESC

PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO • UNESC

PPGD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO • UNESC

PPGDS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO • UNESC

PPGSCOL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA · UNESC

GT08

Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

8 **A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO: REFLEXÕES DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA-FORMAÇÃO**
Fulvia de Aquino Rocha
Leonardo de Carvalho Duarte

17 **A RESISTÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL BRASILEIRO**
Camila Pelegrini

30 **CONFLITOS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA EM CANÇÕES CAPIXABAS**
Maria Raquel Ardisson Passos
Sandra Soares Della Fonte

41 **HISTÓRIA... É PRA COPIAR OU PRA TRANSFORMAR? OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTOS DE ACIRRAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO ENSINO PAULISTA.**
Dimas Sidnei Nuvolari Junior
Fernando de Souza Cruz

51 **INOVAÇÃO METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NA ÁREA DE HISTÓRIA**
Jane Bittencourt
Flávio Teixeira da Cunha

63 **O COTIDIANO AMAZÔNICO EM CENA: O OLHAR, O VER E O (RE) CONTAR NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**
Gracy Kelly Monteiro Dutra
Gyane Karol Santana Leal

75 **O LUGAR EM DISCUSSÃO: INTERVENÇÃO SOCIAL REALIZADA ATRAVÉS DE EXPEDIÇÕES PEDAGÓGICAS COM A INTENÇÃO DE PROMOVER O SENTIMENTO DE PERTENÇA AO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA**
Janquiel Pedroso Pires
Vanessa dos Santos da Luz da Silva
Schélbia Fernanda da Rosa Correa

86 **PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: O ESTUDO DA DINÂMICA SOCIAL ESCOLAR POR MEIO DO LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.**
Vanessa Santos da Luz da Silva
Janquiel Pedroso Pires
Schélbia Fernanda da Rosa Corrêa

A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO: REFLEXÕES DE PROFESSORES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS DE VIDA-FORMAÇÃO

Fulvia de Aquino Rocha[1]
Leonardo de Carvalho Duarte[2]

Resumo: O presente texto se vincula à temática da formação de professores a partir de discussões sobre as concepções de Universidade, com destaque para o modelo americano, que mais influenciou a formação da Universidade brasileira. Ao reconhecer as transformações dos ideais, princípios e funções sociais da Universidade, principalmente, mediante o processo de expansão e a diversificação do público nas últimas décadas, também se identificou a necessidade de rever a formação dos professores que nela atuam e/ou estão em formação. Com apoio do conhecimento acessado em uma disciplina sobre a formação do professor universitário, da participação em um programa de aperfeiçoamento de ensino que integrou a formação acadêmica na pós-graduação em dois componentes curriculares distintos, e das vivências da docência na Educação Básica e no Ensino Superior, respectivamente, entrelaçamos discussões sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, saindo em defesa de que os cursos de formação inicial e continuada de professores deem espaço para que os estudantes e profissionais se encontrem com suas narrativas e histórias de vidas.
Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Desenvolvimento profissional. Narrativas de vida.

Teaching at the contemporary Brazilian University and the challenges of training: teachers' reflections from their life/training experiences

Astract: This text is linked to the theme of teacher education based on discussions on the conceptions of University, with emphasis on the American model, which most influenced the formation of the Brazilian University. Recognizing the transformations of the University's ideals, principles and social functions, mainly through the process of expansion and diversification of the public in recent decades, it was also identified the need to review the training of teachers who work there and/or are in training. . With the support of knowledge accessed in a discipline on the training of university professors, participation in a teaching improvement program that integrated postgraduate academic training into two distinct curricular components, and teaching experiences in Basic Education and Teaching Superior, respectively, we intertwined discussions on continuing education and professional development, defending that initial and continuing teacher education courses provide space for students and professionals to meet their narratives and life stories.
Keywords: Teacher Education. Continuing Education. Professional development. life narratives.

[1] Doutoranda FEUSP; Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, Salvador, Bahia, Brasil.
[2] Doutor em Educação (FEUSP); Professor da Universidade Estadual; Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Esse texto é fruto de experiências, reflexões e discussões produzidas ao longo do primeiro semestre do ano de 2018, durante a participação na disciplina Formação do Professor Universitário[3] (EDM5100) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Após o período de aulas (março a junho) com diferentes exposições, diversas leituras, produção de resumos e resenhas, realização de diálogos, debates, rodas de conversas e seminários, foi proposta a produção de narrativas, que dialogassem com os conhecimentos que atravessaram o curso, como trabalho final para conclusão e composição da avaliação.

Para Souza (2007, p.66) "narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado". Queiroz (1981, p. 19) define narração como "o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu". Josso (1999; 2004) destaca o potencial de pesquisa e formação presente nas narrativas, especialmente, por colocar em evidência as experiências dos sujeitos. Sendo assim, consideramos que essa produção articulasse metodologicamente com a abordagem autobiográfica e as histórias de vida.

Pensar, viver, narrar a Universidade

As leituras iniciais sobre as concepções de universidade revelaram a perspectiva de ensino e pesquisa – em que a educação é privilegiada (modelo inglês); um ensino universitário como iniciação à pesquisa (modelo alemão); a simbiose das duas dimensões (no modelo americano); a instrução pública como fonte de poder, tendo a universidade a função de conservar a ordem social (modelo francês) (DRÈZE; DEBELLE, 1983). Tais concepções foram desvelando as raízes do tensionamento Ensino *versus* Pesquisa; trouxeram luz sobre o lugar ocupado pelo saber; as diferentes construções sobre a relação entre alunos e seus mestres; a orientação da Universidade, ora centrada na formação de pesquisadores, ora na formação profissional; a discussão sobre liberdade acadêmica e a relação da universidade com o Estado, que interfere no posicionamento dos docentes frente às questões que atravessam à universidade – questões tão contemporâneas!

[3] A disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Helena Coharik Chamliam.

Pensar nos ideais de universidade com Wolff (1993) nos provocou a discutir sobre: o que ela precisaria ser de fato? Um santuário do saber; um campo ideal de treinamento para as profissões, bem como uma agência de prestação de serviços (uma multiversidade); espaço ao qual imputamos as críticas, as necessidades, os valores e as hipocrisias advindas da sociedade?! A assertiva de Wolff quanto ao caráter libertador da universidade pelo que ela é, sendo considerada no contexto americano centro importante, viável e único de oposição aos valores e políticas dominantes daquela sociedade, marcou-nos exatamente por acreditar que esse é um dos papéis fundamentais da universidade no contexto de desigualdades sociais em que as nossas Instituições de Ensino Superior estão inseridas.

Nesse tema é impossível desconsiderar a crítica de Chauí (2003) sobre novas perspectivas para universidade pública, especialmente, quanto a dilemas como a apropriação privada do conhecimento produzido na universidade pública, da ciência como componente do capital, e da contundente defesa da educação como direito e investimento político e social. A escrita crítica da autora nos insere na universidade brasileira reformada, e traz à tona as angústias que sempre afloram quando a pauta é a Educação: a reforma de Estado que passa a considerar a Educação como serviço e não como direito; o abandono da formação e da pesquisa na universidade, para que os objetivos dos sistemas produtivos passem a ser atingidos, e ainda para dar conta desses objetivos a assimilação das ideias de sociedade do conhecimento e de educação permanente ou continuada.

Pensar, viver, narrar a formação

O convite de Chauí (2003) a pensarmos criticamente a ideia de que a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante a vida, tendo em vista que essa noção é conduzida dentro da lógica do novo capital, também nos remete a Zabalza (2004) que apresenta justamente a formação contínua como enfoque interessante para pensar a formação. O autor a apresenta dentro do entendimento de uma formação que necessita estar vinculada a todo o ciclo da vida, que transcende, portanto, a escolaridade convencional com seus conteúdos e se alia à realização pessoal e profissional. E não deixa de considerar os aspectos abordados por Chauí acerca de a formação contínua ser uma exigência demarcada pelos sistemas produtivos e sua necessidade de manutenção da competitividade, que exige constante readequação das competências dos profissionais, e mesmo do mundo da ciência que assimilou a pressão por formação e inovação. Todavia, ressalta a importância de transcender esse

enfoque e vinculá-la ao compromisso com o desenvolvimento constante das pessoas em todo seu potencial humano.

A leitura de Zabalza (idem) permitiu-nos fazer um cruzamento com a contribuição de Oliveira-Formosinho (2009). A autora elabora que o conceito de formação contínua dá ênfase aos professores, enquanto o conceito de desenvolvimento profissional põe acento não só nas práticas profissionais, mas também em suas preocupações, onde se inserem o desenvolvimento educativo dos alunos. Portanto, sua definição de desenvolvimento profissional "como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades" (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226), amplia as referências para que possamos discutir criticamente o universo formativo.

Um tema recorrente na leitura de diversos autores enquanto processo que mais impactou as transformações na universidade foi a *massificação*. A abertura da universidade significou o aumento do número de estudantes atendidos, bem como na heterogeneidade de perfis e de origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente. Conforme destaca Coulon (2017), nem sempre esses estudantes tinham o nível requisitado e certo número de hábitos culturais e sociais que lhes facilitassem a entrada nesse meio universitário. Ora, tendo um novo perfil estudantil dentro das universidades, tanto a função social dela é alterada, quanto o impacto nas exigências no trabalho dos professores é direto. Interessante da percepção de Zabalza (2004), diante do que presenciou em seu contexto e na convivência com os colegas professores, é que a revisão de enfoques e estratégias de atuação acontecia por vontade própria para alguns docentes, e sob pressão e com resistência para outros, exatamente como percebemos nas experiências com a docência na Educação Básica e no Ensino superior brasileiros.

Zabalza (2004, p.31) destacou como aspectos necessários à "reconstrução do perfil habitual dos professores universitários": o reforço da dimensão pedagógica da docência; a atitude de repensar as metodologias de ensino; a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos; incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de forma que os estudantes optassem por aprofundar o que é de seu interesse. Bireaud (1990) salienta que, apesar das "novas missões do ensino superior": a necessidade de preparar para o trabalho, o desenvolvimento de formação continuada e atendimento de maior número de estudantes; a maioria dos professores não se conscientizou da inadaptação do

modelo pedagógico tradicional, no qual os cursos são nutridos pelos resultados das pesquisas pessoais dos professores. E chama a atenção para o fato de suas reflexões se dirigem mais a *didática*, uma vez que essa se dirige mais à disciplina, aos conteúdos a serem ensinados, que para a *pedagogia*, que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem, as interações e o ambiente onde tudo acontece.

No Brasil, o trabalho de Locatelli e Locatelli (2016) traz o debate sobre a necessidade de se dedicar mais atenção para os aspectos pedagógicos e didáticos no nível superior de ensino. A pesquisa que realizam na universidade da qual são professores, revelam altos índices de abandono e reprovação como prova da dificuldade encontrada pelos estudantes diante da complexidade das matérias, da forma como estas são ensinadas e da desmotivação para a aprendizagem. Constatações como essas foram relatadas por Coulon (2017) no início do processo de democratização do acesso na França, que testemunharam a dificuldade da passagem do ensino médio para o superior. Com base em pesquisas empíricas, elaborou que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro *ofício de estudante.*

Fomos instigados, a partir das elaborações do autor, a pensar em quando nós aprendemos/apreendemos esse ofício e refletimos: dizemos aos estudantes que chegam à universidade sobre os processos pelos quais ele precisará passar/viver? Queremos que aprendam sozinhos, que sejam autônomos, mas já não há novidades, diferenças demais para internalizar? Seria pedir muito que os professores de 1º e 2º semestres (por exemplo) possibilitassem aprendizados de afiliação?

Concluímos nossas graduações nos anos de 2006 e 2007, respectivamente, o ingresso na pós-graduação, mestrado, ocorreu após três e quatro anos, (2009 e 2011) e mesmo após esse tempo, vivenciando experiências docentes na educação básica e no ensino superior, em cursos de formação e especializações, ainda não nos sentíamos “prontos” para adentrar a pós-graduação. Sentíamo-nos imaturos, tínhamos medo do que encontraria; se compreenderia o que ali seria dito, como diz Coulon, o novo estatuto social. Compreendemos a partir da leitura desse autor, que nos afiliamos aos poucos àquele universo intelectual. De certa forma, cursar o doutorado na USP também gerou medos: medo de não acessar os códigos, de ser discriminados pela identidade nordestina, todavia, o sentimento de imaturidade de antes foi vencido lá trás, e a vontade de viver experiências novas e de crescer pessoal e profissionalmente, nos impulsionaram aos aprendizados de filiação diante do já vivido.

É importante compreender que as dificuldades do ensino na universidade envolvem um conjunto significativo de fatores que não se esgotam nos problemas didáticos ou metodológicos. Estão relacionadas também a outros determinantes, que dizem respeito aos vários interesses (políticos, econômicos e sociais) próprios da nossa forma atual de sociabilidade. Locatelli e Locatelli (2016) apresentam os desafios da ação docente no ensino superior no que diz respeito a um conjunto de possibilidades, inerentes a uma boa prática didática; bem como, um debate necessário que trata de retomar a pedagogia como ciência que avance no sentido de buscar respostas para os problemas do presente, também na universidade.

Aqui o cruzamento com a contribuição de Cruz (2017, p. 686) é importante para acentuar que "a didática constitui campo investigativo, disciplinar e profissional sobre o ensino, produzindo saberes essenciais para a formação e a prática de professores de todos os níveis". Isto posto, não se trata somente do domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas da necessidade de uma formação pedagógica, de conhecer "as razões pelas quais se ensina de determinada forma", e isso tem ficado de fora do contexto da docência no ensino superior, o que ganha força, segundo a autora, com a ausência de legislação específica sobre a formação pedagógica para que essa especificidade de docência seja realizada.

A investigação que acessamos de Chamlian (2003, p. 60), com "professores inovadores" da USP, explicitou que mais que a formação pedagógica, "a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino". Aliamos o que Cruz (2017) diz acerca de se conhecer as razões pelas quais se ensina à consideração de Chamlian (2003, p. 62) de que "a compreensão dos princípios que regem a atividade universitária, no contexto específico em que se atua, pode auxiliar na formação do professor universitário".

Seguindo nessa discussão, vale trazer também os destaques feitos por Nornberg e Foster (2016), sobre as competências necessárias para o ensino e aprendizagem no contexto universitário contemporâneo. As autoras põem em discussão a necessidade de rever como se tem ocupado a sala de aula. A mesma precisa ser espaço de encontros de saberes, da relação de respeito e confiança entre docente e estudante, de possibilidades de se estabelecer diálogos. Avançam as reflexões para a necessidade de que o ensino seja feito com ética, respeito, sensibilidade, solidariedade, em aspiração a um bem coletivo. Isso diferencia o ato de ensinar para a integração social e emancipação dos sujeitos. A compreensão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa legitima tanto docentes

quanto estudantes a produzirem conhecimentos, dando à docência o sentido de inacabamento, de movimento constante de busca, que necessita ser não só do professor, mas da concepção do estudante do que é ser estudante.

Este é um processo de corresponsabilidade que permite ao estudante assumir as próprias trajetórias de aprendizagem. Acreditamos que para muitos professores, se deslocar em meio a essas concepções abordadas pelas autoras exige também algumas aprendizagens, pois suas referências de vida, muitas vezes, lhe deram um modelo de docência e de ensino bem diferentes, de modo que, não sabem realiza-la sobre outras bases. Sobre esse aspecto, vale retomar a pesquisa de Chamlian (2003), pois os professores relataram que não se consideravam preparados no início da carreira para assumir a função da docência universitária, e que para superar a insegurança, alguns buscaram imitar professores que admiravam, outros foram instruídos por seus orientadores ou colegas, outros procuraram fazer cursos extracurriculares, outros ainda, foram se iniciando aos poucos como docentes voluntários ou trabalhando em aulas práticas e seminários. É preciso inquietar a si, para que se busquem estratégias diferentes em prol de um ensino que atinja seus objetivos.

Considerações Finais

A imersão em toda a discussão aqui apresentada demonstra o nível de complexidade em que se dá a formação do professor universitário e na qual a docência é exercida. É impossível traçar um perfil docente em meio a essa teia, sendo possível sim, deixar o nosso alicerce mais robusto, nossos olhares mais atentos, nossos pés mais firmados. É assim que sentimos! É significativo para a formação perceber que, certos aspectos destacados pelos autores fazem parte do “ser professor” em qualquer nível de ensino. Uma docência com profissionalismo, compromisso e ética; o domínio de um corpo de conhecimentos que carecem de adaptações diante das características do público e das realidades encontradas; a inquietação que conduz a buscas incessantes; as lutas constantes por respeito e pela autonomia na tomada de decisão; equilíbrio entre acolhimento do que os estudantes trazem e o fomento para que outros níveis sejam alcançados; aspectos indispensáveis, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, resguardados os devidos aprofundamentos teóricos e especificidades de cada nível de ensino.

As leituras também nos reportaram à certeza de que aprendemos a ser professor com aqueles que foram nossos professores, e acreditar veementemente nisso, nos responsabiliza a sermos os

professores que desejaríamos ter. Bem como, nos remetem à defesa acerca da necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada de professores deem espaço para que os estudantes e profissionais se encontrem com as narrativas de suas vidas. Perdemos a potência da formação quando ela acontece sem analisar o papel do próprio sujeito nesse processo de autoformação, e muitos estudos já provam o potencial desse trabalho. O que são as escritas cotidianas nos diários de filiação de Coulon (por exemplo), senão narrativas de vida escritas!

À vista disso, tomarmos como nossa a esperança de Josso: "minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada" (JOSSO, 2006, p. 383). Certos de que, adentrar esse universo nos modifica, transforma a maneira como compreendemos a constituição de nós mesmos, e nos permite lançar olhares diferentes para aqueles que compartilham conosco de nossas vivências, onde quer que estejamos e venhamos a exercer a nossa docência.

Referências

BIREAUD, A. Pedagogia e métodos pedagógicos no ensino superior. In. **Revue Francaise de Pédagogie**. Volume 91, 1990, p. 13-23. Tradução: Helena C. Chamlian.

CHAMLIAN, H. C.. Professores Inovadores da USP e a questão da formação do docente universitário. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 118, p. 41-64, 2003.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, nº 24.

COULON, A. O oficio de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017..

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino Superior. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

DREZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. (Capítulos 1 e 2).

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M-C. *As figuras de ligação nos relatos de formação*: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006

LOCATELLI, A. S.; LOCATELLI, C. Desafios da ação docente no ensino superior: um debate a partir do curso de pedagogia na UFT/campus de Tocantinópolis. ***Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 1, p. 139-158, abr. 2016.*

NÖRNBERG, N. E.; FORSTER, M. M. dos S. Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. **Revista Docência Ensino Superior**, v.6, n.1, p.187-210, abr. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.) Formação de Professores – aprendizagem profissional e acção docente. Porto/PT: Porto Editora. P.221-284

QUEIROZ, M. I. P. de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU,** São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (org..) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: http://books.scielo.org acesso em 27/06/2018.

WOLFF, R. P. **O Ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. (Tradução de Sonia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima).

ZABALZA, M. A. A Universidade: cenário específico e especializado de formação. In. ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Artmed, Porto Alegre, 2004.

A RESISTÊNCIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO ATUAL CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Camila Pelegrini [1]

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre os avanços e as fragilidades das Ciências Sociais no atual contexto político educacional a partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio brasileiro (BNCC-EM). Desde o ano de 2015, a BNCC passa por modificações, e está prevista sua implantação em todas as unidades escolares até 2022. As Ciências Sociais adotam como fundamento a formação de competências e habilidades que permitem aos estudantes a desnaturalização de concepções ou explicações dos fenômenos sociais no processo de produção e transformação, a fim de, conscientizar sobre os processos e estruturas condicionadoras da vida social, bem como, a necessidade de compreender o mecanismo das relações de poder e o mundo do trabalho que individuo está inserido. Nesse contexto, historicamente a Sociologia busca se fixar como disciplina e compor a carga horária curricular na Educação Básica. As recentes ações advindas do Ministério da Educação colocam em risco a política educacional brasileira, um possível retrocesso ao currículo, à insuficiência, a aprendizagem e a produção do conhecimento diante ao ritmo acelerado das reformas de privatização da Educação Básica brasileira.
Palavras-chave: Ciências Sociais; BNCC; CBTCEM, Resistência; Componente curricular.

The resistance of social sciences in the current brazilian educational political context

Abstract: This article aims to reflect on the advances and weaknesses of Social Sciences in the current educational political context from the National Common Curriculum Base of Brazilian High School (BNCC-EM). Since 2015, the BNCC has undergone modifications, and its implementation in all school units is expected until 2022. The Social Sciences adopt as a foundation the formation of skills and abilities that allow students to denaturalize conceptions or explanations of social phenomena in the production and transformation process, in order to raise awareness about the processes and structures that condition social life, as well as the need to understand the mechanism of power relations and the world of work in which the individual is inserted. In this context, historically sociology seeks to establish itself as a discipline and compose the curricular workload in Basic Education. The recent actions by the Ministry of Education put at risk the Brazilian educational policy, a possible regression to the curriculum, the insufficiency of learning and the production of knowledge in the face of the accelerated pace of privatization reforms in Basic Education brazilian.

[1] Bolsista UNIEDU, mestranda em Educação e graduada em Licenciatura em Ciências Sociais, ambas pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó/SC – Brasil.

Introdução

Como entender o mundo de hoje, como preparar o amanhã, como conhecer melhor o passado e projetar-se para o futuro sem a criticidade das Ciências Sociais? Através desse questionamento, surge a necessidade de refletir sobre o futuro próximo das áreas das Ciências Humanas e Sociais na Educação Básica brasileira.

As Ciências Sociais, compreendida pela área da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia, adota como fundamento a formação de competências e habilidades que permitirão aos estudantes a desnaturalização de concepções ou explicações dos fenômenos sociais no processo de produção e transformação, a fim de, conscientizar sobre os processos e estruturas condicionadoras da vida social, bem como a necessidade de compreender o mecanismo das relações de poder e o mundo do trabalho que individuo está inserido.

Dessa maneira as Ciências Sociais não devem ser reduzidas a ideologias somente políticas, pois identificam realidades suscetíveis de estremecê-las, ou seja, elas consideram que o mundo foi moldado pela ação do homem, ele se tornou o que é, graças à criação e à renovação de instituições humanas e que, consequentemente, ele pode ser transformado. Cabe a função de produzir conhecimento, cuja natureza deve ser pluralista, crítica e criativa. Nesse contexto, o rumo das Ciências Humanas depende de politicas e ações para o enfrentamento e decisões governamentais, como a efetivação da BNCC e dos currículos base dos Estados.

Será o fim da disciplina de Sociologia na Educação Básica?

A Sociologia surgiu em meados do século XIX, marcada pelo início da Revolução Industrial e Revolução Francesa em meio ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e ao Estado Burguês Ocidental. Pode-se dizer que, a Sociologia nasce de mãos dadas com a modernidade, é o resultado desse Mundo Moderno.

Segundo Ianni (1988) a Sociologia é mais que isso, o Mundo Moderno depende da Sociologia para ser explicado, para compreender-se. Talvez se possa dizer que, sem ela, esse Mundo Moderno seria mais confuso, incógnito.

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, estudiosos da Sociologia, se debruçaram em busca do entendimento da formação da sociedade brasileira, analisando temas como abolição da escravatura, êxodos e estudos sobre índios e negros. Em décadas posteriores voltou-se aos estudos de temas

relacionados às classes trabalhadoras, tais como salários e jornadas de trabalho, e também comunidades rurais. A partir de 1964, o trabalho dos sociólogos voltou-se para os problemas socioeconômicos e políticos brasileiros, originados pela tensão da ditadura militar. Vale ressaltar que entre os anos 1964 a 1985 a Sociologia foi banida do ensino secundarista. Na década de 1980 a Sociologia finalmente voltou a ser disciplina no Ensino Médio, sendo facultativa sua presença na grade curricular. Também ocorreu nesse período a profissionalização da Sociologia no Brasil.

Dessa maneira a disciplina de Sociologia irmanada com a Filosofia desde sua implantação foi alvo de discussão. Entre elas, o veto do projeto de lei que tornava obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, realizado no ano de 2001 pelo Ex-professor de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que não honrou sua formação acadêmica.

Somente no ano de 2008 a Sociologia torna-se disciplina obrigatória nos currículos de Ensino Médio, lei sancionada pelo Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar foi tema tratado no processo de n°: 23001.000179/2005 do CNE/CEB, a pedido do Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. No parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n° 38/2006, a inclusão da disciplina foi aprovada em julho de 2006. Somente em 2008, foi sancionada a Lei n°11.684, que institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, alterando a Lei n° 9.393/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB).

Conforme consta na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), a carga horária da disciplina de Sociologia consiste em 5 aulas para o Ensino Médio, sendo duas aulas no 1º ano, duas aulas no 2º ano e 1 aula no 3º ano. Diante da dificuldade de vencer os conteúdos pelo número reduzido de aulas, os docentes necessitam fazer malabarismos para dar conta da demanda. O número reduzido de aulas, atualmente é um problema, porém, em um futuro próximo, com as novas mudanças políticas e educacionais, prevê a fragmentação e diluição e até mesmo a possibilidade de extinção da disciplina de Sociologia.

Vista como perigosa por fazer pensar, desnaturalizar e estranhar a realidade social, a disciplina de Sociologia na Educação Básica, contrapõe os pressupostos estabelecidos pela transição do

Governo do presidente Michel Temer (MDB) para o presidente eleito durante o mandado de 2019 a 2022, Jair Bolsonaro (PSL) [2].

A partir dos pressupostos bolsonarista, a Sociologia para permanecer no currículo escolar deverá resistir as Reformas Educacionais atuais: Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Reforma do Ensino Médio e Escola Sem Partido.

A BNCC desde o ano de 2015 passa por modificações. No ano de 2017, foi aprovada a BNCC para o Ensino Fundamental, em um breve olhar, visualiza drásticas mudanças para os próximos anos. Já a BNCC para o Ensino Médio, após várias tentativas de envolver os profissionais da educação das diversas áreas de ensino, o Ministério da Educação (MEC) não teve respaldo suficiente para sua aprovação. Em forma de repúdio, a maioria dos professores boicotaram o preenchimento de questionários no "Dia D" de estudo da BNCC ocorrido no dia 02 de agosto de 2018.

Após esse movimento de repúdio, a BNCC do Ensino Médio estava em "banho Maria", pois não há nesse momento elementos para culpabilizar os professores para a aprovação das atrocidades previstas. Contudo, a aprovação da BNCC aconteceu em 14 de dezembro de 2018, no anoitecer do Governo Temer e a curtos passos do Governo Bolsonaro.

A política educacional de Bolsonaro será uma extensão da sua política econômica neoliberal. Visará transformar a educação em um setor empreendedor da economia de livre mercado. No atual cenário tudo indica que o caminho é a combinação do conservadorismo associado à reforma empresarial.

Conforme aponta Laval e Dardot (2016) é através da imposição empresarial que a nova ordem de mercado estimula o estudante a fragmentação do conhecimento. Essa concepção faz com que os indivíduos dispersem o conhecimento e limitem os modos de pensar e de agir, tornando um individuo reprodutor de tarefas funcionais, fragmentando as forças da coletividade, dos questionamentos ou das organizações sociais na defesa por direitos. Essas combinações oriundas da ordem do mercado neoliberal transformam os sujeitos meros trabalhadores funcionais, dispersando a criticidade e potencializa as ações individuais.

Por sua vez, a ordem neoliberal está presente na BNCC. Se apresenta através do envolvimento e apoio de empresas nacionais e internacionais que incentivam sua implementação. Sendo algumas dessas empresas que fazem parte do Movimento pela Base Comum Curricular: Presidência do INEP;

[2] Atualmente sem filiação partidária.

Conselho Nacional de Educação; UNDIME[3]; Instituto Airton Senna; Instituto Natura; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho pelo programa Todos pela Educação, além das instituições bancárias: Fundação Bradesco e Itaú Social.

A reforma empresarial tem vários caminhos para se desenvolver. Onde não pode ser implantada em sua forma mais avançada, como no caso da terceirização, ela vai se desenvolvendo por dentro das redes de ensino, criando um "vetor de privatização" que consiste na redução da qualidade e superficialidade do ensino.

Em um breve olhar sobre o texto da BNCC (2018) visualiza-se um rumo que define objetivos de aprendizagem além de definir competências e habilidades. Entre os objetivos estão: "ancorar na pedagogia das competências/aprender a aprender; articular com leis do mercado fomentando a formação de sujeitos pró-ativos, multiperspectivados, resilientes, empreendedores, ou seja, fazer dos estudantes, mão de obra barata para o mercado trabalho". (BNCC, 2018, p.12). Todas essas definições são baseadas nas políticas nacionais e internacionais, acredita-se que deverá ancorar nas políticas educacionais "investindo" em materiais e tecnologias, na formação e valorização de professores, na avaliação da educação básica, na definição dos componentes obrigatórios.

Para Freitas (2018) no cenário geral da política educacional e econômica, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atingirá todos os aspectos da vida com o liberalismo econômico. Através dele, transformando direitos sociais como a educação em "serviços" a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um "vendedor de si mesmo" em um livre mercado.

Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, onde conta apenas o presente, a "luta pela sua própria sobrevivência". Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo.

Outra questão em debate é o papel da escola e do professor. Considerando que a escola deve ser um espaço de socialização, de conhecimento, de conflitos e de transformações, passos importantes para a construção da democracia e da personalidade dos sujeitos envolvidos nos processos

[3] A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (***UNDIME***) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986.

educacionais, o Projeto de Lei nº 7180/2014 denominado de Escola Sem Partido (ESP), propõe uma escola neutra, ou seja, apenas uma visão de mundo poderá ser discutida nela.

O projeto Escola Sem Partido foi criado em 2019 no Brasil pelo Deputado Federal Erivelton Santana (Patriota) com a finalidade de "combater a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários" (BRASIL, 2019, p.10).

Os defensores afirmam que na sala de aula, o professor é a autoridade máxima. Os alunos devem respeitá-lo e obedecê-lo. Por isso, não é ético que o professor se aproveite destas circunstâncias, isto é, da situação de aprendizado "para fazer a cabeça dos alunos".

Dessa maneira, o projeto de lei (2019) desconsidera totalmente ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos (intencionalidade); Desenvolvimento da capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. Portanto, trata-se de um movimento que quer estatuir uma lei que define "o que é ciência e conhecimentos válidos" sendo que os professores só devem seguir essa cartilha.

Segundo Freitas (2018) a educação será sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica e atender às suas necessidades práticas de acumulação. A educação será vista como um "serviço" que se adquire e não mais como um direito. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propiciará um maior controle político do aparato escolar, aliado às ações já promovidas de padronização pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento "escola sem partido", este último, um braço político da "nova" direita controladora da escola.

Para a atuação da disciplina de Sociologia, a Escola Sem Partido é uma amordaça aos professores e alunos, pois, serão proibidos da criticidade dos principais conteúdos sobre política, classes sociais, gênero, marcadores sociais da diferença que engloba a vivência e a experiência do estudante. Contudo, não é possível pensar uma escola neutra. Jamais aplicar à escola pública uma regra ditatorial de exclusão das falas, de argumentos, de posicionamentos que podem atingir ou fomentar ações contra a ideologia dominante.

Exemplo disso é o resultado preocupante da matéria publicada pela Folha de São Paulo, referente a uma pesquisa realizada pelo IPEA (2018) e enfatiza relatos midiáticos pelo conselheiro econômico de Bolsonaro, em que, Adolfo Sachsida, afirmou que as matérias de Sociologia e Filosofia diminuem o desempenho de Matemática dos estudantes do ensino médio. Para piorar a situação, no

olhar de Bolsonaro e demais ministros instituídos por cargos de tenentes, coronéis e economistas reacionários, a Sociologia, é vista por eles, como uma disciplina doutrinadora, que defende dogmas políticos partidários, religiosos, sexista e é contra todo método científico, no qual ignoram a própria realidade.

A base de dados utilizada para corroborar tal julgamento equivocado foram os resultados obtidos por alunos durante a realização da prova do ENEM em 2012, em que foram selecionados dois grupos de amostra: um primeiro composto de alunos formados até 2009, antes da alteração na grade curricular; e outro integrado por alunos formados depois de 2009, ou seja, durante a alteração dos currículos. Dessa maneira, o dado apresentado nessa pesquisa desqualifica e deslegitima a importância da Sociologia no currículo escolar. Diante de informações rasas e dados como esses, enquanto professores e estudantes devemos fazer o enfrentamento crítico e resistir e lutar pela sua permanência.

Nesse contexto, fortalece os argumentos que o Ensino Médio necessita passar por mudanças e evidenciam a implantação da BNCC em nível nacional e responsabiliza os Estados a construir o seu Currículo Base. Como é o caso do Estado de Santa Catarina que iniciou no ano de 2019 a construção do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio - CBTCEM.

A construção da CBTCEM e as incertezas docentes

O Novo Ensino Médio – NEM é dos principais temas no cenário educacional catarinense. É através da Resolução do CEE/SC Nº 004, de 09 de março de 2021 implementa o Novo Ensino Médio no Território Catarinense. O ensaio dessa nova concepção de ensino é oriundo desde 2019, e fortalece no ano de 2020 com uma série de ações para a construção do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio - CBTCEM. O processo de construção do Novo Ensino Médio - NEM envolveu diversos segmentos. Um desses segmentos foi formado por professores, que estritamente tentaram construir o currículo da educação básica catarinense. De modo que, o NEM deve ser efetivado em todas as escolas catarinenses com o Ensino Médio em 2022.

Nesse contexto foi criada uma estrutura por parte da Secretária da Educação do Estado de SC-SED/SC para a implementação do NEM. Inicialmente em abril de 2019 foi instituído o documento nominado “Marco Zero” responsável pela articulação do marco histórico do currículo catarinense composto pela equipe da Pro BNCC, redatores e representantes da SED/SC.

Em um segundo momento, nos meses de fevereiro a junho de 2020, através de edital nº 284 de 07 de janeiro de 2020 em que realiza um o Processo Seletivo Simplificado Seminários BNCC do Ensino Médio. "Estabelece os procedimentos, abre inscrições e fixa normas para a Seleção de profissionais da educação para participação do Ciclo de Seminários para elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense" (SANTA CATARINA, 2020, p.01). Ressalta-se que os seminários foram programados para serem presenciais em três etapas, contudo, devido à pandemia do COVID-19 foram reorganizadas via encontros online, com maior carga horária.

Através do processo seletivo, aproximadamente 250 docentes das diversas áreas de ensino, foram criteriosamente selecionados para compor o grupo de construção do CBTCEM. Dentro os critérios estavam:

> 7.1.1.2. Comprovação de graduação e pós-graduação na etapa e componente curricular em que se inscreverem. Devem ser apresentados documentos de comprovação de conclusão de Curso de Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado [..]; 7.1.1.3. Comprovação de exercício docente na rede pública, em sala de aula, no Ensino Médio, na disciplina de sua habilitação como efetivo, por meio de declaração do gestor da escola [..] 7.1.1.4. Comprovação de participação em evento relacionado à construção, estudo e/ou formação de propostas curriculares das redes: estadual e municipal, por meio de certificado, emitido pelo gestor escolar, pela Coordenadoria/Supervisão Regional de Educação ou a Secretaria de Estado da Educação; 7.1.1.5. Comprovação de participação em evento relacionado à BNCC, por meio de certificado ou declaração, emitida pelo gestor escolar, pela Coordenadoria/Supervisão Regional de Educação ou a Secretaria de Estado da Educação; 7.1.1.6. Avaliação do Currículo Lattes, conforme critérios de pontuação descritos no item 10 do presente edital, realizada pela equipe de seleção e validada pela COMISSÃO ESTADUAL DE MOBILIZAÇÃO para Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no Estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2020, p.03).

Através dos critérios acima, os docentes selecionados possuíam a missão de representar os demais professores da rede estadual. Contudo, muitas vozes docentes sequer puderam ser inscritas, pois não atendiam os critérios. O exemplo disso é ausência no debate dos professores Admitidos em Caráter Temporário – ACT que expressam mais de 60% da categoria em nível estadual. Nesse contexto "priorizaram" professores os graduados, efetivos e possivelmente indicados pelas gestões escolares.

Enquanto professora efetiva da disciplina de Sociologia, participei do ciclo debates em forma de seminários. Pude averiguar as mazelas e as fragilidades que o NEM irá atingir os estudantes e os docentes a partir da sua efetivação em 2022. O fato de estar presente, acompanhei as inúmeras divergências e questionamentos sobre o nativo currículo catarinense, quando muitas vezes, seguiu obrigatoriamente as orientações da BNCC nacional. Diante desses questionamentos, estavam às

preocupações referentes à carga horária, aos itinerários formativos, as nomenclaturas fixas, as trilhas de aprofundamento e o que sobraria de autonomia para as unidades escolares, afinal, um dos objetivos do NEM é a flexibilidade do currículo, "adaptando" as realidades.

Diante as preocupações apontadas pelos docentes, trago presente, à situação da disciplina de Sociologia no contexto catarinense. A partir do discurso governamental, que o modelo antigo Ensino Médio não atende as expectativas dos estudantes, acreditam que o NEM não impõe um modelo padrão do Ensino Médio, pois apresenta flexibilidade no currículo.

A nova ordem irá substituir os 13[4] componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do Ensino Médio orientados pela LDB (1996) até 2016 por áreas de conhecimento agrupando em 4 áreas especificas. Sendo elas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tomando como princípio organizador das áreas uma lista de competências e habilidades para cada área, que depois será redistribuída entre os componentes curriculares. "Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas habilidades e competências." (SILVA, 2020 p. 54).

A flexibilização do currículo é uma artimanha para fragmentar o currículo por áreas formativas. De forma que o currículo será dividido em duas partes: Formação Geral Básica do Ensino Médio regular com 1.800h alinhada a BNCC e os Itinerários Formativos com 1.200h, subdividas em trilhas formativas onde o estudante deverá escolher disciplinas eletivas, direcionadas a área profissional que almeja seguir.

O currículo base catarinense totalizará 3.000h, permitindo que 20% seja através do ensino a distância para a carga horária diurna e 30% carga horária noturna e para o ensino profissionalizante. Nesse contexto, vai exigir dos estudantes tomadas de decisões, que indicam o seu rumo profissional. De forma ainda precoce, o estudante terá no primeiro ano do EM, todos os componentes curriculares, e a partir do 2º e 3ª ano será direcionado para os itinerários formativos, escolhidos pela unidade escolar. Nesse contexto, nem sempre a escolha da unidade escolar atenderá a opção do estudante. Por isso, a tendência da evasão dos estudantes tende a ser significante.

[4] Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Através da flexibilização do currículo permite a parceria de instituições e empresas como aproveitamento e reconhecimento de carga horária fora da unidade escolar. É nesse contexto que a carga horária docente corre o risco de diminuir, pois permite ser substituído pelo notório saber, ou seja, de um profissional técnico como "professor" bacharel das diversas áreas, sem as especificidades das licenciaturas, atuando através das parcerias e demais instituições.

Conforme estabelece o parecer n° 040 aprovado em 09/03/2021 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina - CEE/SC, não optou por somente um modelo do NEM único, oportunizando a escolha entre as unidades escolares da rede privada e pública decidir por uma das três matrizes. A implementação do NEM será gradativo, sendo que o CEE/SC estabelece três matrizes, A, B[5] e C[6]. Cada matriz possuem especificidades e carga horária diferente. No quadro abaixo, verifica-se a Matriz A.

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.000 horas anuais/total de 3.000 horas
31 horas-aulas semanais
Opção 1: 4 dias de 6 horas-aulas diárias + 1 dia de 7 horas-aulas diárias
Opção 2: 4 dias de 5 horas-aulas diárias + 1 dia de 11 horas-aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA						Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga Horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128
		Arte	2	64	1	32	1	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	64	2	64	2	64	192
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	64	1	32	1	32	128
		Física	2	64	1	32	1	32	128
		Biologia	2	64	1	32	1	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	64	1	32	1	32	128
		História	2	64	1	32	1	32	128
		Filosofia	2	64	1	32	1	32	128
		Sociologia	2	64	1	32	1	32	128
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	96	2	64	2	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	800	15	480	15	480	1760
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	64	2	64	2	64	192
	Projeto de Culminância em Projeto de Vida			8*		8*		8	24
	Segunda Língua Estrangeira		2	64	2	64	2	64	192
	Componente Curricular Eletivo		2	64	2	64	2	64	192
	Trilha de Aprofundamento		0	0	10	320	10	320	640
	CH Total Itinerário Formativo		6	200	16	520	16	520	1240
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	1000	31	1000	31	1000	3.000

Fonte: CEE-SC (2021)

[5] Refere a 1.120 horas anuais/total de 3.360 horas. Sendo 35 horas-aulas semanais; 3 dias de 5 horas-aulas + 2 dias de 10 horas-aulas diárias. Não aumenta a carga horária na formação Geral Básica, somente nos Itinerários formativos. Nessa matriz, os estudantes estarão 2 dias integrais na escola.

[6] Refere a 1.400 horas anuais/total de 4.224 horas. Sendo 44h semanais; 4 dias de 10 horas-aulas diárias + 1 dia de 4horas-aulas diárias, 3 dias de 10 horas-aulas diárias + 2 dias de 7 horas-aulas diárias. De modo que não aumenta na Formação Geral Básica, ou seja, não altera as aulas de Sociologia. Aumenta nos itinerários formativos, sendo que os estudantes estarão 3 dias integrais na escola.

Dessa forma, nessa matriz, o Ensino de Sociologia, permanece com 2 aulas no 1º ano, 1 aulas no 2º ano, diminui uma aula, e 1ª aula no 3º ano. Totalizando 128 horas anuais em todo o na Formação Geral Básica. Portanto, no 2º ano, perdem-se 32 horas anuais. Nessa matriz, os estudantes, estarão um dia integral na escola e nos demais 4 dias com aumento da carga horária, passando de 4horas para 5horas por dia.

Nessa perspectiva, CBTCEM (2021) prevê ampliação da carga-horária mínima anual que em seu percurso prioriza a preparação para o Mercado de Trabalho, de forma simples e de baixa remuneração, podendo haver um acirramento da dualidade entre o intelectual e a formação para o mercado de trabalho. Poderá também existir um itinerário formativo integrado com as possibilidades de hibridização, como o caso da Disciplina de Sociologia se diluir entre habilidades das Ciências Humanas. Vale ressaltar que o itinerário formativo será definido pelo sistema de ensino conforme a "realidade da escola" caso, o estudante não se adequar ao itinerário definido pela escola deverá procurar outro espaço de ensino, porém, sofrer com as consequências, restringindo os estudantes uma formação integrada, ocasionando um fatiamento do currículo e a predestinação da formação sendo que sistemas de ensino definirão a oferta desses itinerários.

É notório a dissolução da carga horária dos componentes curriculares, que intensificará a disputa por complemento de carga horária docente. E Quando não houver carga horária suficiente, em hipótese, muitos professores terão que reduzir carga ou migrar para outros espaços, inclusive municípios para sobrevier, visto que, o último concurso catarinense permite somente 10 horas de efetivação, permitindo a ampliação de carga horária conforme a demanda e a disponibilidades, caso não haver, professores ficarão somente com a carga original de 10 horas.

Diante das abordagens acima, é visível as fragilidades e as incertezas sobre o NEM e o currículo base catarinense. Muitos docentes dependem das decisões das unidades escolares, das Coordenadorias de Ensino e principalmente da adesão dos estudantes pelo Ensino Regular, integral, profissionalizante ou EAD. Esse novo modelo de Ensino Médio "tudo pode", porém, nas 15 escolas piloto, os desafios para a permanência do estudante é enorme, mesmo com todas as possibilidades.

Possíveis considerações

Em suma a tendência da Sociologia não é desaparecer, mas ser diluída. Como vimos, são os Estados que irão decidir o rumo das disciplinas através da construção do Currículo Base. Neste

sentido, as ações já tomadas no MEC, no período de governo pós-golpe 2016 até o momento são compatíveis com a política educacional de Bolsonaro, além do retrocesso no currículo, haverá a insuficiência, em relação ao ritmo acelerado das reformas privatizantes (terceirização), seu grau de autoritarismo, do ódio, do preconceito e de conservadorismo moral. Viveremos em continuo golpe!

As incertezas são múltiplas, visto que, o NEM está próximo de ser efetivado já com o primeiro ano, a partir de fevereiro de 2022, as unidades escolares não possuem clarezas sobre as decisões, as matrículas, as turmas e como vai ser na prática, principalmente ao quesito de orientação aos pais dos estudantes que se encontram no momento no 9º ano do ensino fundamental.

Inúmeros atualmente são os questionamentos: quem irá decidir sobre os percursos formativos, a Escola? A gerência de Educação? Terá mais que um percurso formativo? E quando tem somente uma escola estadual no Município, irá abranger as escolhas dos estudantes? Quando se refere aos docentes, a maior preocupação é com a carga horária, qual certeza que não irá diminuir, se irá unificar por áreas de conhecimento? Como ficam os professores ACTs, quando há um risco de relocar os professores efetivos para complementação de carga horária? Infelizmente as resposta para esses questionamentos, como longo da história, serão respondido na prática, no fazer com o "barco andando".

Adentramos no segundo semestre de 2021 e esses questionamentos são incógnitas e cada dia a demanda de ações com curto tempo estão bombardeando as unidades escolares. O exemplo disso é a escolha do livro didático, ora por disciplina, ora por área e ora por projeto de vida, sem devidas orientações. Todo esse movimento acontecendo e a Versão final do texto Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio – CBTCEM, finalizado no mês de setembro, encaminhado no mês de novembro de 2020 ao Conselho Estadual de Educação para sua aprovação e sequer está oficialmente disponível para estudo e envio aas unidades escolares.

Diante desse emaranhado de decisões, enquanto docentes teremos uma árdua missão em tornar a Educação e o ensino em Sociologia um ato de amor, de conhecimento, de experiências e de transformação aos estudantes perante a tantas adversidades advindas do contexto politico, econômico e social brasileiro.

Ser professor é desafiador. Ser professora de Sociologia é um ato de resistência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

____ Projeto de lei nº 2019 Institui o "Programa Escola sem Partido". Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+2.

CNTE, Conferência Nacional dos Trabalhadores em educação. **Retratos da escola.** Vol. 11 nº 21. Brasília. 2017.

DARDORT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** 1 ed. São Paulo: BOITEMPO, 2016.

FREITAS, de Luiz Carlos. **Pressupostos da Política Educacional Bolsonarista.** Unicamp. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2018/11/01/pressupostos-da-politica-educacional-bolsonariana. Publicado em 01/11/2018.

IANNI, Octávio. **A Sociologia e o Mundo Moderno**. Aula Inaugural. UNICAMP, Campinas, IFCH, Março, 21988, p. 08.

IPEA**. Pesquisa realizada pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)**. Folha de São Paulo. Disponível em http://www.esquerdadiario.com.br/Folha-de-Sao-Paulo-condena-Filosofia-e-Sociologia-como-culpadas-por-baixo-desempenho-em-matematica. Publicado em 16/04/2018.

SANTA CATARINA, Proposta Curricular de Santa Catarina. **Formação Integral na Educação Básica**. 2014.

____ Edital nº 284 de 07 de janeiro de 2020.

SILVA, F. Ileizi. **BNCC, o ensino de Sociologia**. Dicionário de Sociologia, 2020. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059967/Ileize%20BNCC.pdf.

CONFLITOS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA EM CANÇÕES CAPIXABAS

Maria Raquel Ardisson Passos[1]
Sandra Soares Della Fonte[2]

Resumo: Esta pesquisa indaga quais conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória-ES se materializam em canções capixabas. Tem-se por objetivo contribuir para uma educação musical crítica na escola pública, a partir da perspectiva do Direito à cidade, tendo em vista que os resultados da pesquisa subsidiam a elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica. Para tanto, recorre às seguintes discussões: trabalho e cultura; educação e cidade e educação musical na perspectiva histórico-cultural. Para além de elementos existenciais de cada compositor, as músicas analisadas chamam atenção para aspectos da mobilidade urbana entre Vitória e seus municípios vizinhos, a condição ainda existente de "cidade dormitório", os movimentos migratórios do campo para os espaços urbanos, a ocupação à beira da maré, assim como a esperança por mudanças sociais e políticas.
Palavras-chave: Direito à cidade. Educação na cidade. Música.

Conflicts and contradictions about the city of vitoria in capixaba songs

Astract: This research asks which conflicts and contradictions about the city of Vitória-ES are materialized in Capixaba songs. The objective is to contribute to a critical musical education in the public school, from the perspective of the Right to the city, considering that the research results support the development of educational material to be shared and evaluated in the training of Basic Education teachers. For that, it uses the following discussions: work and culture; education and city and musical education in the historical-cultural perspective. In addition to the existential elements of each composer, the analyzed songs call attention to aspects of urban mobility between Vitória and its neighboring municipalities, the still existing condition of a "dormitory city", the migratory movements from the countryside to urban spaces, the occupation on the edge tide, as well as hope for social and political changes.
Keywords: Right to the city. Education in the city. Music.

INTRODUÇÃO

Dentre os vários significados presentes nos dicionários de língua portuguesa, a música é apresentada como a arte de combinar, de modo expressivo, os sons vocais, instrumentais e/ou mecânicos. O canto dos pássaros, o assobio do vento, o ruído do trovão, a batida do próprio coração,

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH/ IFES, Vitória, Brasil.
[2] Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Brasil.

enfim, as sonoridades da natureza foram apropriadas pelo ser humano e recriadas através de sua própria voz ou de instrumentos, como as primeiras flautas, feitas em ossos de animais, e os tambores.

Ao expressar-se através dos instrumentos musicais ou mesmo com o canto, com sua própria voz, o ser humano cria música como uma forma de expressão de seu viver, de seus sentimentos, como uma ação que transforma a sonoridade natural em um universo musical próprio (música como trabalho) e como manifestação cultural construída historicamente (música como resultado do trabalho).

Na história, a criação da música compõe e testemunha uma dimensão do formar-se humano e coincide com o processo de formação humana. Por isso, a música [...] não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida (FONTERRADA, 2008).

Nesse horizonte compreensivo, ao habitar o espaço escolar como conteúdo de ensino, a educação musical assume um lugar específico:

> A função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura (PENNA, 2010, p. 27).

A opção por vincular música, educação e cidade ocorreu especialmente a partir da participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre e Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), que busca discutir as relações da cidade com a educação de modo a contribuir com a formação integral dos sujeitos. Em sua perspectiva de educação na cidade (CHISTÉ; SGARBI, 2015), o Gepech trabalha e defende, a partir de Lefebvre (2001), o direito à cidade.

Presente na vida, no cotidiano, seja no campo ou na cidade, lá está ela: a música. Ao falar de cidade como lugar do encontro (LEFEBVRE, 2001), a música está nas escutas pessoais, dentro do automóvel, no trânsito de tantas manhãs e fins de tarde, na sintonia da rádio preferida, em propagandas comerciais, nos jornais na hora do almoço, nos arquivos de mídia dos celulares, nas caixinhas de som das rádios comunitárias, nos bares, no teatro, nas manifestações de rua, na reivindicação por dias melhores.

Especificamente em relação à capital capixaba, aspectos da história de Vitória, de seus conflitos e de suas lutas percorrem as ladeiras desta cidade, quando caminhamos pela avenida Jerônimo Monteiro, quando nos encontramos na Praça Costa Pereira, levantando bandeiras, denunciando a realidade de nossos dias. Nas relações com seus municípios vizinhos, a capital capixaba também manifesta relações de poder. O desafio desta pesquisa reside em evidenciar que a música pode ser uma fonte na contribuição para desvendar conflitos dessa natureza. A música nasce da cidade e, com uma linguagem própria, reproduz e recria essa cidade, a ela pode se destinar. A partir dessas reflexões, delimitamos como pergunta chave: quais conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória ou sobre a região metropolitana de Vitória se materializam nas músicas de compositores capixabas?

Com essa pergunta-problema, estabelecemos o seguinte objetivo geral: contribuir para uma educação musical crítica na escola pública, a partir da perspectiva do Direito à cidade, de modo a subsidiar a elaboração de material educativo a ser compartilhado e avaliado em formação de professores da Educação Básica. Desdobramos esse objetivo geral em metas específicas, a saber:

- selecionar canções capixabas que tematizam a cidade;
- evidenciar e analisar, em termos de conteúdo e forma, como as músicas retratam os conflitos da cidade de Vitória e/ou da região metropolitana;
- elaborar um livreto (E-book) sobre canção e direito à cidade, evidenciando as potencialidades educativas de canções capixabas;
- planejar, acompanhar e executar curso de formação de professores para gerar reflexões sobre a práxis docente na cidade de Vitória, em especial a partir da música.

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados alcançados nesta investigação. Em um primeiro momento, destacamos o diálogo com a produção existente sobre o tema. Em seguida, anunciados algumas das referências teóricas da pesquisa. No terceiro item, registramos nossa análise inicial das canções capixabas selecionadas.

1 DIÁLOGO COM PESQUISAS DA ÁREA

Na revisão de literatura, faz-se um levantamento do que existe estudado, mas também uma avaliação dos avanços e limites do conhecimento produzido. É um momento no qual colocamos nossa proposta de pesquisa tendo em vista o que já foi produzido. No presente texto de pesquisa, trazemos

como objeto cidade, educação e música. Para investigar a produção sobre essa temática, foram feitas buscas em duas fontes informativas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo *online* de Teses e Dissertações da CAPES.

Fizemos nossa busca no dia 19 de junho de 2018, recorremos ao BDTD e trabalhamos com três combinações de descritores na opção assunto: 1) música, cidade e formação de professor; 2) música e pedagogia histórico-critica; 3) educação musical e Marx. Para todas essas combinações, não tivemos nenhum trabalho indicado, o que chamou a nossa atenção quanto à ausência dessa temática da área de Humanidades nessa plataforma de busca. No mesmo dia, repetimos esses mesmos descritores no Catálogo *online* de Teses e Dissertações da CAPES. Aqui com uma pequena diferença: em cada combinação, o descritor ficou entre aspas e teve a expressão AND como conector. Um exemplo: "música" AND "cidade" AND "formação de professor". O conector AND se fez necessário para buscas no site da CAPES. Desta vez identificamos trabalhos, conforme relatamos e apresentamos a seguir.

Primeiramente, com os descritores "música" AND "cidade" AND "formação de professor" encontramos dois resultados: "Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil", de Almeida (2013) e "As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil", de Faccio (2017).

Com uso dos descritores "pedagogia histórico-crítica" AND "música", localizamos três resultados: "Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação popular", feita por Schmidt (1995); "O processo de socialização musical primária: Aprendizagens e Conhecimentos Musicais do Cotidiano e a Educação Musical Formal – Uma Abordagem Sócio-Histórica", por Benedetti (2009) e "Músicas e imagens: recursos de mídia como ferramenta para ensino de ciências e biologia", tema investigado por Oliveira (2010).

Com a última seção de descritores que utilizamos, sendo "educação musical" AND "marx", encontramos cinco trabalhos: "A educação musical à luz da ontologia do ser social", pesquisa feita por Costa (2017); "Música como necessidade humana: a desfuncionalização da música", em Gonçalves (2017); "Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural", por Souza (2016); "Práticas de Educação Musical em Instituição de Acolhida de Adolescentes: possibilidades e limites", trabalho realizado por Roggenkamp (2012) e "Formação e atuação docente de licenciados em música: o contexto do Estado do Paraná", em Sebben (2017).

Após lermos os resumos a partir dos descritores apontados, buscamos identificar os seguintes itens: problema; objetivo; tipo de pesquisa; fundamentação teórica, ver autores utilizados; resultados. Para discutir possíveis aproximações e distanciamentos dessas pesquisas em relação ao tema música, educação e cidade, elegemos quatro eixos análise:

- eixo 1 - Música como tema periférico e música como objeto principal;
- eixo 2: Pesquisas teóricas e pesquisas teórico-empíricas sobre música;
- eixo 3: Música, trabalho e formação docente;
- eixo 4: Música e Direito à cidade.

Em relação ao eixo 1, percebemos que os trabalhos podem ser agrupados em dois quanto à forma de abordar a música. Almeida (2013), Faccio (2017), e Oliveira (2010), Roggenkamp (2012) estudam a música como recurso no processo de ensino de outros conteúdos. Por sua vez, Benedetti (2009), Schmidt (1995), Costa (2017), Gonçalves (2017), Souza (2016) e Sebben (2017) investigam a música enquanto tema principal de estudo. A música pode ser utilizada no ambiente escolar como auxílio para o ensino de outros conteúdos. Nesse sentido, ela se torna um meio para a aprendizagem de algo que não é ela própria. Apesar dessa possibilidade ser legítima, reduzir-se a ela pode indicar um uso muito instrumentalizado da música e uma perspectiva de que a própria música não teria dignidade de ser um saber próprio necessário de ser apropriado. Por essa razão, nossa pesquisa se aproxima daquelas que tomam o conhecimento musical como tema principal.

Quanto ao eixo 2, identificamos a existência de pesquisas teóricas e outras teórico-empíricas. Realizaram pesquisas teóricas Schmidt (1995), Benedetti (2009), Costa (2017), Gonçalves (2017), Souza (2016). Já os trabalhos teórico-empíricos foram identificados em Oliveira (2010), Roggenkamp (2012) e Sebben (2017); Almeida (2013) e Faccio (2017). Dentre esses últimos, as investigações de Almeida (2013) e Faccio (2017) privilegiam estudos de metodologia de ensino.

Nossa pesquisa possui um caráter teórico-empírico, pois, além de buscar fundamentação para uma educação musical crítica, também envolverá um momento empírico em uma intervenção em curso de formação continuada de professores. Compreendemos, porém, que as pesquisas teóricas podem nos auxiliar na elaboração do que seja um educação musical crítica sob inspiração da Pedagogia histórico-crítica. Nesse intuito, destacamos alguns trabalhos que poderão compor esse

momento inicial de nossa dissertação: a elaboração de uma pedagogia musical histórico-crítica, em Schmidt (1995); a importância do conhecimento musical informal do ponto de vista teórico, para as crianças e de como tem sido tratado nos currículos das escolas formais, em Benedetti (2009); a demonstração de como a diversidade de teorias e práticas da educação musical articula-se com a sociedade capitalista e as implicações ideológicas e educacionais dessa articulação para o ensino de música, em Costa (2017); a compreensão do alcance do ensino musical quanto ao desenvolvimento humano, levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, em Souza (2016).

No eixo 3, indagamos a presença de pesquisas de educação musical vinculadas à formação docente. Encontramos quatro trabalhos. Faccio (2017) elenca problemas e dificuldades que os professores encontram para ministrar Música. Schmidt (1995) defende a relevância do professor no processo de democratização e socialização dos conteúdos musicais através da educação escolar básica. Já Oliveira (2010) descreve mecanismos para instrumentalizar docentes para o uso da música (e da imagem) enquanto recursos tecnológicos para o ensino de ciências e biologia, identificando termos técnicos e científicos nas letras das músicas e imagens cotidianas, como ferramenta de aprendizagem. Sebben (2017) analisa a atividade docente de professores de Música da Educação Básica no Estado do Paraná, problematizando a relação entre formação e prática e considerando as políticas públicas para o ensino de Arte e Música na realidade educacional da sociedade capitalista. Esse eixo se interrelaciona com o fato de que, por vezes, a música é tomada como conteúdo principal ou como recurso de ensino de outros componentes curriculares. Por mais que a educação musical seja nosso tema principal, acreditamos que, no curso de formação de professores no qual será feita nossa intervenção, teremos professores de Artes/ Música e professores de outros campos das Humanidades. Nesse sentido, a música poderá ser abordada como conteúdo de ensino e como meio de ensino.

Por fim, no eixo 4, verificamos a presença de estudos que relacionem a educação musical ao Direito à cidade e constatamos que nenhum trabalho foi encontrado. Tal fato nos sinaliza que nossa temática se apresenta como uma frente nova de investigação. Isso confere traços de originalidade à esta proposta de estudo, assim como expressa que limites serão recorrentes na condução dessa dissertação.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o estudo sobre música, educação e cidade, na expectativa de investigar como canções capixabas materializam conflitos e contradições sobre a cidade de Vitória, nossa pesquisa assume um caráter teórico-empírico.

A parte teórica abarca diversas discussões. No que se refere à compreensão da música como um patrimônio cultural, o texto de Antônio Cândido (2011) sobre o direito à literatura servirá de inspiração. Afinal, por que o acesso ao conhecimento musical se mostra relevante à formação humana? Buscaremos, a partir da contribuição da chamada Escola de Vigotski, evidenciar que a apropriação do patrimônio cultural é relevante para o processo de humanização. A partir da tradição marxista, desenvolveremos a ideia de que a música é um trabalho e também resultado do trabalho. Como trabalho, é uma ação de apropriação da sonoridade natural e de sua transformação em uma sonoridade propriamente humana. O produto desse trabalho criativo – a música propriamente dita – compõe o amplo patrimônio humano-genérico ao qual a humanidade, em seu conjunto, tem direito de acessar a fim de potencializar o seu processo formativo amplo.

Quanto ao tema da cidade, recorremos a Lefebvre (2008) para quem o Direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como um Direito à vida urbana, transformada, renovada. Especificamente na relação entre cidade e educação, norteamo-nos pela concepção de educação na cidade de Chisté e Sgarbi (2015).

Nossa concepção de educação vincula-se à Pedagogia Histórico-Crítica. Para uma proposta de fundamentação da Educação musical sob inspiração marxista, tomamos como base Saviani (2008), visto a necessidade de dialogar a respeito da práxis no exercício do magistério por uma educação emancipatória.

Já o momento empírico que diz respeito à formação de professores e tem uma aproximação com a pesquisa intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003) com ações colaborativas (DAMIANI et al.; 2013; FREITAS, 2010). Essa formação de professores ocorrerá na forma de curso de extensão junto ao Gepech, sob a temática da cidade e do ensino de Humanidades.

Com toda essa discussão conceitual, realizamos a análise interpretativa das canções selecionadas, no sentido de evidenciar as contradições sociais para as quais chamam a atenção e que envolvem a cidade de Vitória e seus municípios vizinhos.

3 ALGUMAS CANÇÕES CAPIXABAS: ANÁLISE INTRODUTÓRIA

Elegemos três canções capixabas como nosso objeto de análise: *Dia C*, de Patrícia Pavesi; *Luzir*, de Claudio Vereza e Ebenézer Martins; e *Catraieiro*, Edivan Freitas.

Dia C é uma música no estilo lamento, em tom menor, com ambiente mais denso, fato que revela sua aproximação com temas de desafio, de pesares. Ao som do acordeom e do violão, na música em questão, esse estilo tem correlação com o texto poético. Seus primeiros versos – *Do outro lado da ponte* –, falam do lugar específico da compositora: de Vitória, ela olha para o município de Cariacica e canta: "Naquele pedaço de chão/ Mãos calejadas, corpos suados/ Compõem a procissão/ Dos que marcham todo dia/ Na luta pelo pão". Essa procissão e marcha remete também à labuta diária para sobrevivência, mas também pode ser compreendida com a passagem dos que atravessam a ponte de Cariacica para Vitória a fim de trabalharem. A música também ressoa: "Nesta terra de migrantes/Cidadania é o sonho itinerante". A constituição de parcela da população da Grande Vitória tem no êxodo rural uma de suas bases. A expulsão do campo e a chegada de famílias em áreas urbanas que não estavam preparadas se entrelaçaram com o "sonho itinerante" de reconstrução de vida, de alívio de dores. Por isso, a música traz o verso: "A minha terra é abrigo/ E se faz ninho".

A música *Catraieiro* trata-se de uma balada, em tom maior, o que já a vincula a uma aura de alegria e bem-estar, com atmosfera clara e serena. Ela traz leveza; sua produção musical, ao som do piano, remete ao balanço das águas e ao brilho do sol sobre elas, com instrumental que lembra a chegada dos navios ao Porto de Vitória. O título da canção tem como foco uma profissão que era muito comum e necessária: sendo uma ilha, a capital capixaba tem o mar como parte de si. O ofício do catraieiro era ser ponte de Porto Novo (Cariacica) para Vitória, com o transporte de pessoas e mercadorias que vinham da região Serrana, como de Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina, através do Rio Santa Maria.

Nos versos poéticos, o compositor fala do lugar desse catraieiro: "Remo a remo/ A maré minha de novo/ Vou eu entre/ Um navio e a cidade [...] Esta catraia/ Entre um lado/ E o outro/ É onde eu moro". A moradia do catraieiro é nas águas da Baía de Vitória. Atualmente a balada de Edivan Freitas ressoa na contramão do esquecimento dessa possibilidade de mobilidade urbana, onde a cidade de Vitória com sua vocação para o mar. Frente ao sofrimento diário que a população enfrenta para chegar ao seu destino, com trânsito interminável diariamente, presos dentro de ônibus lotados, sem pistas

adequadas para ciclistas e pedestres, ou em seus automóveis, o transporte aquático tem se colocado na agenda de lutas por uma vida melhor, de mais qualidade, na Região da Grande Vitória, mas, até o momento, apresenta-se apenas como alternativa restritamente turística.

A canção *Luzir* é um samba, com refinamento quanto à harmonia musical construída pelo violonista Ebenézer Martins, com presença marcante do som do contra baixo de Dedi Coutinho, que, com suas inversões, variedades sonoras traz a esta canção. Sua construção passa por uma modulação, de tom menor para tom maior. Iniciando em tom menor, essa obra traz acordes rebuscados. Composta em um contexto político de dominação de José Carlos Gratz no comando da Assembleia Legislativa capixaba, Claudio Vereza busca a poesia como horizonte de mudança: "Vou sair por aí pra buscar a esperança/ e encontrar o povo resistindo à correnteza/ das mentiras mil/ da vil modernidade/ que só vem sugar o suor da nossa gente". As três estrofes da música sinalizam um movimento rumo à esperança: na primeira, sai-se para busca-la; na segunda, para encontrá-la; por fim, a música termina, em tom maior, com o esforço de ascender a chama da esperança.

Sob o aspecto da esperança, essas músicas se encontram. A esperança também está nas entrelinhas de *Dia C*, quando se canta: "A mocidade, a sorte e a vida/ Pedem passagem/ Em meio à lama e o sol que arde/ Poetas cantam a vida e a liberdade". Na luta por mudanças sociais e políticas, não é possível pensar em municípios isolados. Afinal, lembra *Catraieiro*: "Quem daqui/ Vai pra lá/ Quem de lá/ Vem pra cá/ Comigo já está/ Barqueiro de almas vivas".

CONSIDERAÇÕES

Conforme anunciado no início desse artigo, o presente estudo faz parte de projeto de pesquisa na área de Humanidades ainda em andamento.

Após o término da fase analítica das canções, a pesquisa passará por um momento empírico em um curso formação de professores que ocorrerá na forma de curso de extensão junto ao Gepech, sob a temática da cidade e do ensino humanidades. O objetivo deste curso é sensibilizar os participantes a desenvolver um olhar sensível sobre a capital capixaba. Nossa contribuição específica nesta formação é compreender como canções capixabas podem mediar reflexões sobre conflitos de poder envolvendo a cidade de Vitória-ES e suas cidades vizinhas, especialmente a cidade de Cariacica.

Como se percebe, a pesquisa pauta-se no pressuposto de que processos educativos emancipatórios e críticos possam contribuir para a construção de uma nova cidade que, além de passagem, seja lugar de encontro, de luta por dias melhores, na promoção de um ser humano pleno com respeito a si e à sua casa comum – a cidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil.** 2013. 254 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/86843. Acesso em: 7 ago. 2018.

BENEDETTI, Kátia Simone. **O processo de socialização musical primária: aprendizagem e conhecimentos musicais do cotidiano e a educação musical formal - uma abordagem sócio-histórica.** 2009. 262 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/95149. Acesso em: 7 ago. 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. **Revista Debates em Educação científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, dez. 2015.

CÔCO, Dilza (et al.). **Educação na cidade**: conceitos, reflexões e diálogos. Vitória: Edifes, 2018.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. **A educação musical à luz da ontologia do ser social.** 2017. 218 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Música, João Pessoa. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago., 2013.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 379-395, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a03.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil.** 2017. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1023. Acesso em: 7 ago. 2018.

FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAS, Edivan. Catraieiro. **Andante.** Tratore. 2011. 01 CD. Faixa 07. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b-wqjGt6aKU >. Acesso em 02 Julho de 2019.

GONÇALVES, Eliete. **Música como necessidade humana**: a desfuncionalização da música. 2017. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2017.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARTINS, Ebenézer; VEREZA, Claudio Humberto Vereza Luzir. In: PASSOS, M. R. A. **Cantos do meu canto**. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 05. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2p50yfohVJo. Acesso de 03 Julho 2019.

OLIVEIRA, Adriane Dall'acqua. **Músicas e imagens**: recursos de mídia como ferramenta para ensino de ciências e biologia. Curitiba: UTFPR, 2010.

PAVESI, Patrícia Pereira. Dia C. **Cantos do meu canto**. In: PASSOS, M. R. A. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 08. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2S_vPVjpyYs&list=UUgNDGWsuLowD7Fco4mXOmQ&index=1. Acesso em: 2 jul. 2019.

PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina. 2008.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de nova análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROGGENKAMP, Carla Irene. **Práticas de educação musical em instituição de acolhida para adolescentes: possibilidades e limites.** 2012. 139 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
SAVIANI, Dermeval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SCHMIDT, Luciana Machado. **Pedagogia musical histórico-crítica**: o desafio de uma compreensão da música através da educação popular**.** 1995. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 1995.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Formação e atuação docente de licenciados em música**: o contexto do Estado do Paraná. 2017. 196 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, Carlos Eduardo de. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar**: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016. 161 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos. 2016.

VEREZA, Cláudio. Luzir. **Cantos do meu canto**. In: PASSOS, M. R. A. Independente, 2006. 01 CD. Faixa 08. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2p50yfohVJo. Acesso em: 8 fev. 2019.

HISTÓRIA... É PRA COPIAR OU PRA TRANSFORMAR? OS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA NO CONTEXTOS DE ACIRRAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO ENSINO PAULISTA.

Dimas Sidnei Nuvolari Junior[1]
Fernando de Souza Cruz[2]

Resumo:O presente trabalho busca analisar a relação do ideário neoliberal e a concepção dos currículos de História do Estado de São Paulo no período de 2008-2020 (São Paulo Faz escola e Currículo Paulista). Entendendo o Currículo como um percurso formativo proposto por seus idealizadores e os citados currículos como resultado do acirramento das políticas neoliberais no campo da educação, nos propomos analisar como o componente curricular de História se relaciona, é organizado e adaptado dentro deste percurso. Tendo como pressuposto que o neoliberalismo não se constitui apenas como uma doutrina econômica ou ideológica, mas sim como uma racionalidade de mundo, tampouco se constitui como uma continuação ou atualização do liberalismo, devendo ser entendido como uma nova racionalidade governamental. Sob tal perspectiva, a escola se transforma em local de maior disputa quanto aos tipos de sujeitos a serem formados, sendo os currículos uma expressão de tais disputas, com isso em mente, nos perguntamos: Como tais disputas se expressam nas propostas curriculares de História? Que tipo de sujeitos históricos são formados nesse percurso? Nosso intuito é entender tais disputas para pensar as possibilidades de um ensino de história que forme sujeitos históricos capazes não apenas de compreenderem o mundo do qual fazem parte, mas, para além disto, se apropriarem do conhecimento histórico, fazendo dele uma ferramenta de luta e transformação social.
Palavras-chave: Currículo de História; Neoliberalismo; São Paulo faz escola; Currículo Paulista; Ensino de História

History...is it to copy or to transform? The history curriculum at intensification contexts of neoliberals politics in state of São Paulo teaching

Abstract: The present article serch for analysis a relationship between the neoliberal ideals and the conception of the History´s curricula of the State of São Paulo in the period 2008-2020 (Faz Escola and Currículo Paulista in São Paulo). Understanding the Curriculum as a formative path proposed by its creators and these curricula as a result of the intensification of neoliberal policies in the field of education, we propose to analyze how the curricular component of History is related, organized and adapted from this path. Assuming that neoliberalism is not just an economic or ideological doctrine, but a rationality of the world, neither a continuation or update of liberalism, should be understood as

[1] Mestrando do programa Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo – SP, Brasil.
[2] Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de História: Aprendizagem Histórica em espaços escolares e não escolares (UFS).

a new governmental rationality. From this perspective, the school becomes a place of greater dispute regarding the types of subjects to be trained, and the curricula are an expression of such disputes, with this in mind, we ask ourselves: How such disputes are expressed in the curriculum proposals of History? What kind of historical subjects are formed in this path? Our aim is to understand such disputes in order to think about the possibilities of a history teaching that trains historical subjects capable not only of understanding the world of which they are a part, but, in addition, of appropriating historical knowledge, making it a tool of struggle and social transformation.
Keywords: History Curriculum; Neoliberalism; São Paulo does school; Paulista Curriculum; History teaching

Neoliberalismo e educação.

Ao tratarmos das influências do ideário neoliberal no campo educacional, é de suma importância notar que essa nova racionalidade do capitalismo tem por objetivo transformar todas as atividades humanas segundo a lógica de valorização do capital, logica à qual a educação não estará isenta.

Nesse processo, a escola deixa de ser vista como local de transmissão de uma cultura comum a toda humanidade, espaço privilegiado para a aquisição de capital cultural pelos educandos, e passa a ser vista como local de aquisição de competências e habilidades que servirão como base em sua formação, a ser feita ao "longo da vida". Essa nova escola tem por objetivo a formação de sujeitos "adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento". (LAVAL, 2019. p.48), sob esse prisma, ao observarmos o São Paulo Faz Escola, vemos que seus formuladores entendem que parte da do "desafio contemporâneo da educação" é "Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra [...]" (SÃO PAULO, 2010, p. 10). É significativo notar que após sentenciar a incerteza a "urgência" como regra, os formuladores não tecem comentários sobre tal afirmação, apenas constatam, ao que nos parece, uma forma de naturalizar o mundo tal como é.

Para que essa formação se adeque às necessidades do capital, o saber deve cada vez mais ser rentável, a formação para o mundo do trabalho torna-se responsabilidade do sujeito. Este deve arcar com os custos sociais e financeiros. Os saberes escolares ganham novos critérios, palavras como eficiência, resultado, adaptação, passam a fazer parte do léxico escolar. É relevante ressaltar a existência do "Caderno do Gestor", um documento que traz uma série de prescrições para os gestores,

a existência desse tipo de documento demonstra uma verticalização cada vez maior na organização da rede estadual, a forma escolar, como caracterizada por Vincent, Lahire e Thin (2001)[3], e o ideário neoliberal de gestão convergem na medida em que estabelecem uma maior impessoalidade das regras. Essa impessoalidade, contudo, não está isenta de tensões e conflito, uma vez que se trata de relações pessoais, como aponta Catini (2013), "relações tecidas no cotidiano escolar, no qual, inegavelmente, se estabelecem vínculos pessoais entre alunos, docentes e entre alunos, entre professores e professoras, [...]" (CATINI, 2013, p.174) A gestão, agora, se realiza nos órgãos centrais e se expressa também em cada unidade escolar.[4]

O conhecimento passa a ser encarado como uma ferramenta a serviço do capital, uma fonte de lucro, portanto, é necessário o investimento na educação aliado a uma redução de conteúdos considerados inúteis, por não terem uma ligação direta com as necessidades do mercado de trabalho. Uma evidência disso é que, na proposta curricular de 2008 para o ensino fundamental – Ciclo I, há indicações apenas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Ao observarmos as propostas para o ensino fundamental – ciclo II, também vemos uma primazia desses dois componentes[5]. Neste aspecto, pesará o conceito de capital humano, entendido como todo o "conhecimento economicamente valorizado e incorporado nos indivíduos" (LAVAL, 2019), por isso, ao observarmos o Currículo Paulista (2020), veremos a proposta de uma "ensino integral", que tem um "compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural", escolhendo de antemão "as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos." (SÃO PAULO, 2020, p.28). Tal projeto parece deixar pouco espaço para subjetividades outras que não sejam as encampadas e reafirmadas por ele.

[3] "[...] não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras pessoais" (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 15)

[4] "Assim, a escola se coloca como o Estado, 'agindo no espaço e no tempo, com uma regularidade e uma continuidade ideais, corresponde aqui ao sujeito impessoal e abstrato do qual ele é o reflexo' (PASHUKANIS, 1976, p. 119-20), ao mesmo tempo em que está em contradição com as relações pessoais concretas." (CATINI, 2013, p.174)

[5] "Por isso, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem**; a prioridade da competência de leitura e de escrita**; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho." (grifo nosso) (SÃO PAULO, 2010, p. 10)

Ao acúmulo de conhecimento, que se dá no processo de formação escolar, somam-se experiências profissionais e, de forma mais ampla, outros fatores dos quais os sujeitos podem se favorecer no mercado de trabalho. Segundo Laval (2019):

> [...] essa concepção tem a vantagem de traduzir o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego e justificar a maior seletividade dos empregadores em um período em que a inflação de títulos tende a fazer crescer a importância dos componentes "informais", sobretudo a origem social, na análise da "empregabilidade" dos assalariados (LAVAL, 2019, p.51)

A escola passa a ser vista cada vez mais como o espaço de produção de um novo tipo de capital, a ser realizado no futuro, mediante ao acréscimo de outros fatores como: capital social, capital cultural e aparência. Os investimentos em educação passam a ser vistos como uma fonte de ganho na produtividade.

> A teoria do capital humano refere-se ao estoque de habilidades e conhecimentos, adquiridos por uma pessoa, por meio da educação e da experiência. Como parte dessas habilidades, está o desempenho para o trabalho. Isto, para a visão econômica, representa valor agregado aos componentes de produção. (JANUÁRIO, 2014. p. 33)

Nesta concepção de educação, os currículos necessitam ser revistos e modificados. O papel do ensino por competências e habilidades ganha o espaço, no campo curricular. Há a mudança do foco de ensino. Deixa-se de pensar uma educação que apresente o educando ao conhecimento produzido pela humanidade, por meio de conteúdos selecionados, para o conceito de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da vida, inicialmente introjetadas durante a educação básica. O foco nas habilidades gerais justifica-se pela necessidade de maior inovação no modelo capitalista de produção, pois, "Ao adquirir tais habilidades, uma pessoa poderia colaborar na criação de máquinas e equipamentos para melhorar a produtividade. Portanto, além de um ganho pessoal, as habilidades possuíam importância no uso social." (JANUÁRIO, 2014. p.34)

A eficiência e flexibilidade se expressam na ideia de aprender a aprender ao longo da vida, aprendizado que dispensaria a qualificação dada pelas instituições escolares básicas ou de nível superior, algo que atende à necessidade de maior controle do empregador no processo de gestão de recursos humanos, em um mercado "inflacionado" de diplomas. Desta forma, as competências e habilidades convertem-se em unidades de valor a serem acumuladas e avaliadas ao longo da vida, ligado à instabilidade do atual mercado de trabalho e favorecendo o controle de empregadores sobre o processo de seleção e avaliação de desempenho dos assalariados.

Critica a noção de progresso no currículo de história

Ao produzirem o currículo de história, seus formuladores escolhem as experiências do passado a serem perpetuadas e transmitidas às novas gerações. Isso estabelece um continuum de tradição que, nas palavras de Walter Benjamin, liga os vencedores do passado aos do presente. Estes procuram estabelecer uma narrativa temporal que, embora mostre mudanças, são apresentadas apenas para justificar o presente. O tempo é, portanto, além de uma unidade de medida do transcorrer biológico da vida, uma forma de consolidação das experiências humanas. Isso faz dos currículos de história uma forma de escolher, organizar e privilegiar certas experiências, em detrimento de outras.

No percurso escolhido para os estudantes em história, vemos o cortejo dos vencedores descrito por Walter Benjamin em sua tese VII:

> [...] Ora, os dominantes de turno são os herdeiros de todos os que, algum dia, venceram. A identificação afetiva com o vencedor ocorre, portanto, sempre, em proveito dos vencedores de turno. Isso diz o suficiente para o materialismo histórico. Todo aquele que, até hoje, obteve a vitória, marcha junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes de hoje [a marcharem] por cima dos que, hoje, jazem por terra. **A presa, como sempre de costume, é conduzida no cortejo triunfante. [...]** (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p.70) (grifo nosso)

Ao observarmos o material denominado *Currículo em Ação*, destinado a prescrever como o professor deve trabalhar com os estudantes, vemos que mesmo os temas relacionados a educação para as relações étnico-raciais (ERER), aparecem como “presas”. Isso se expressa sobretudo através do apagamento das possibilidades históricas através da prescrição do currículo e aceleração do tempo. O tema está lá, mas não necessariamente recebera a atenção devida para a desconstrução da noção de progresso e superioridade europeia presente no currículo, tendo em vistao tempo direcionado ao ensino da história Europeia. O restante do mundo aparece em relação com a Europa. Força-se assim uma comparação inevitável.

Embora presente no currículo, os temas ligados as mudanças e transformações sociais são apresentadas em modo desarmado. O Currículo de história como um todo, aparece homogêneo em sua narrativa, sem abertura para contradições e disputas para além daquelas que justifiquem o presente. Retira-se a autonomia do professor para construir um percurso que ao menos demostre a violência com a qual a história eurocêntrica se construiu. Tal violência está intrínseca a noção de progresso e modernidade.

A história aparece no currículo prescrito como uma sucessão de fatos que levam sempre a melhoria da sociedade e das condições de vida, pontuando as contradições inerentes aos processos e

a violência com a qual se formou o mundo moderno. Esta, quando criticada, não é vinculada a noção de progresso, mas em contraposição a ele. Logo, há uma crítica vazia da violência, sem ligá-la as estruturas que geraram e alimentaram o desenvolvimento da sociedade apresentada no percurso formativo imposto aos estudantes. Assim, o capitalismo não tem parte na opressão feminina, tão pouco na construção do mercado escravista transatlântico, segundo apresentado pelo currículo.

> É um equívoco entender o progresso somente como a fórmula publicitária do "sempre melhor", do aperfeiçoamento das técnicas de produção. Adorno recorre a Benjamin para afirmar que não é possível admitir a ideia de progresso sem a ideia de humanidade. (JUNKES,2018, p.102)

O progresso apresentado no currículo, trás consigo a noção de humanidade que progredi não pela barbárie, mas a despeito dela. Um currículo centrado no desenvolvimento das habilidades não pode ser confundido com um currículo que desenvolva a humanidade do aluno. Assim, ao naturalizar o desenvolvimento humano, pondo como fim o capitalismo, sem contradições, o currículo perpetua a noção de igualdade formal, sendo de responsabilidades dos sujeitos o seu desenvolvimento social e econômico, não fruto de relações capitalistas desiguais. Individualiza-se de tal modo a não se abrir possiblidade de contestação. O efeito é a perpetuação das condições que geram e aprofundam a catástrofe na qual estamos.

> O esclarecimento enquanto progresso do pensamento sempre teve por objetivo acabar com o medo e colocar o homem em uma posição de controle de si mesmo e da natureza, para que a esperança de um mundo justo e que as coisas finalmente melhorem então se possa realizar. Porém o que o progresso produziu efetivamente foi a possibilidade da catástrofe, e consequentemente a preocupação se ela poderá ou não ser evitada. A preocupação atinge o nível do desespero quando as próprias forças que produziram esse perigo o perpetuam para se conservarem. (JUNKES,2018, p.105)

As habilidades do currículo paulista, ao se concentrarem no nível mais básico de aprendizagem, como demostra a figura 1, demonstra que é intento dos formuladores apenas levar os estudantes a conhecerem o mínimo de uma história global e nacional, sem promover um aprofundamento e reflexão do mundo presente. Cabe ainda ressaltar que pelo demostrado pelos próprios formuladores, a história enquanto disciplina deve ver instrumento de justificação do presente, não de transformação, visto o baixo número de habilidades no nível de aplicação e criação.

Vemos que as habilidades explicitas no currículo concentram-se em Identificar, Mostrar, Localizar, Nomear, Conhecer e reconhecer. Tal concentração, a nosso ver, impedem o aprofundamento em conteúdos e habilidades que pudessem questionar de fato os problemas do mundo que o cercam.

Figura 1- Frequência das habilidades de História no Currículo Paulista.

Nível de Aprendizagem	Habilidades Explicitada Currículo Paulista - História	Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano)	Anos Finais (6º ano ao 9º ano)
1 - Lembrar	Identificar, Mostrar, localizar e nomear.	41	41
	Conhecer e reconhecer	10	3
	Escolher e selecionar	3	-
2- Compreender	Distinguir e diferenciar	1	-
	Comparar	2	1
	Descrever	3	9
	Explicar e compreender	-	5
3 - Aplicar	Organizar e Pesquisar	5	-
	Aplicar e utilizar	-	1
	Compilar, registrar, mapear e inventariar.	3	-
4- Analisar	Analisar	6	25
	Associar, diferenciar, relacionar e articular.	3	11
	Caracterizar e contextualizar	-	10
	Conceituar, comparar	3	4
5- Avaliar	Discutir, interpretar e defender.	3	14
	Avaliar e criticar	2	-
Criar	Desenvolver, criar e construir.	3	-
	Solucionar, formular, modificar, estabelecer e adaptar	-	2

Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo – SEDUC. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/112rFX_XD6Zgje-L3GRQQopoHKhxK6Qeh Acessado em 12.09.2021

É um mais um exercício de rememorar do que de pensar e ou mesmo propor transformações. Neste ponto cabe uma aproximação com a crítica que Benjamin estabelece ao historicismo positivista em sua sexta tese:

> Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo "tal como ele propriamente foi". Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo. Importa ao materialismo histórico capturar uma imagem do passado como ela inesperadamente se coloca para o sujeito histórico no instante do perigo. [...] (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p.65)

Cabe refletir se esse ensino mínimo, prescrito para os estudantes, leva a uma experiência tal que faça com que estes possam se apropriar do passado nos "instantes de perigo" da história. Visto que a noção de progresso e evolução presente no currículo, somada ao caráter mínimo das habilidades não favorecem uma apropriação do passado capaz de transformá-lo em imagem a ser evocada no presente, ficando confinado a uma sucessão de conhecimentos de "características" dos fatos históricos, sem articular de forma consistente com o presente.

Conclusão

As reformas neoliberais empreendidas na educação do país, em especial no estado de São Paulo, têm levado a formação sujeitos cada vez mais destituídos de ferramentas capazes de os ajudar a reconhecer em no metabolismo social do capitalismo e nos mecanismos de reprodução do capital as causas das contradições que impõem aos sujeitos históricos um presente cada vez menos prenhe de futuro.

Ao que concerne ao ensino de história, em sua forma prescritiva, sobretudo após a homologação da BNCC, vemos uma centralidade na noção de competências e habilidades que esvazia a história da possiblidade de ser ferramenta de transformação do presente, onde o passado é usado para justificar o presente. Essa justificativa opera-se através da centralidade de habilidades básicas sem a possibilidade de articulação real com o presente, pois inviabiliza a pratica de reflexão e utilização do pensamento histórico para que o estudante possa "arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjuga-la" (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p.65) o que significa que o currículo prescrito, ao nosso ver estabelece uma afinidade entre os vencedores do passado e do presente, levando o estudante, através do ideal de progresso a justificar o presente no passado e a compreender que é sua responsabilidade individual melhorar suas condições de vida,

onde as lutas coletivas são colocadas no passado, cujo ideal de progresso - como um acumulo de melhorias - coloca-as como ultrapassadas.

Tais perspectivas se ligam a ideia de formação de um sujeito neoliberal que busca saídas individuais para os problemas coletivos. Caberá buscar formas de romper ao conformismo da tradição, pois segundo Benjamin "O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (BENJAMIN apud LOWY, 2005, p.65).

Referências

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo Boitempo. 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes: 1995.

JANUARIO, Eduardo. **Teoria do capital humano e financiamento educacional no Estado de São Paulo, 1986-2003**. 2014. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

JUNKES, Delcio. **Progresso e Barbárie.** REVISTA DO NESEF: Filosofia e Ensino. Filosofia e Esclarecimento: razão pública e análise de conjuntura. V.7., n.2 (2018). Curitiba - PR : UFPR, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2005

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010

_____. **Currículo em Ação**. Secretaria da Educação; São Paulo, 2020

SILVA, Marcos. **O historiador, o ensino de História e seu tempo (Notas sobre a problemática da Ditadura o Brasil – 1964/1985)**. Londrina. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 23-36 http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses. Acessado em Jul.2020

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2001, p. 7-47.

INOVAÇÃO METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NA ÁREA DE HISTÓRIA

Jane Bittencourt[1]
Flávio Teixeira da Cunha[2]

Resumo: Esse trabalho discute as possibilidades de inovação metodológica no ensino a partir da exploração de dois contextos: a formação inicial de professores em cursos de licenciatura e a prática pedagógica na educação básica. Temos como argumento principal a importância de promover uma renovação metodológica na prática docente escolar, assim como nas disciplinas de formação inicial que compõem os currículos de cursos de licenciatura. A título de exemplo, analisamos, com base em experiências já desenvolvidas e documentadas, dois casos, ambos na área de História. Inicialmente, a introdução de metodologias ativas, particularmente o ensino por projetos, no contexto de um curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Em seguida, exploramos as possibilidades do uso de performance docente no ensino de História, no contexto da educação básica, em duas escolas da rede pública estadual de ensino, no município de Florianópolis, trabalho desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A partir de ambos os casos analisados, concluímos este trabalho afirmando a necessária articulação entre formação inicial e prática docente futura, com o intuito de incentivar alternativas metodológicas no ensino. Concluímos também em torno da importância de implementar, na escola, abordagens pedagógicas que incentivem a empatia e a sensibilidade dos estudantes diante de acontecimentos sociais e históricos no ensino das Ciências Humanas e, particularmente, no ensino de História.
Palavras-chave: Formação de professores. Performance docente. Metodologias ativas. Ensino de História.

Methodological innovation in basic education and teacher training: an analysis in the area of history

Astract: This work discusses the possibilities of methodological innovation in teaching, exploring two contexts: the initial teacher training in undergraduate courses, and the pedagogical practice in basic education. Our main argument is the importance of promoting a methodological renewal in school teaching practice, as well as in the initial training subjects that make up the curricula of undergraduate courses. As an example, we analyze, based on experiences already developed and documented, two cases, both in the area of History. Initially, the introduction of active methodologies, particularly teaching by projects, in the context of a degree course in History at the Federal University of Santa Catarina. Then, we explore the possibilities of using teaching performance in historical teaching, at the context of basic education, in two schools of the state public school system, in the

[1] Professora do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
[2] Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

city of Florianópolis, work developed in the Professional Master Program on History Teaching. From both cases, we conclude this work by stating the necessary articulation between initial training and future teaching practice, in order to encourage methodological alternatives in teaching. We also concluded around the importance of implementing, in school, pedagogical approaches that encourage students' empathy and sensitivity to social and historical events in the teaching of Humanities and, particularly, in the teaching of History.
Keywords: Teacher training. Teaching performance. Active learning methodologies. History teaching.

Esse trabalho explora as possibilidades de inovação metodológica no trabalho pedagógico, considerando dois diferentes contextos, a educação básica e a formação inicial de professores. Temos como pressuposto que estes dois contextos, embora diferenciados, guardam entre si uma estreita inter-relação, já que as abordagens metodológicas vivenciadas pelos estudantes, futuros professores, nos cursos de licenciatura, podem indicar novas possibilidades para o trabalho pedagógico no contexto escolar. Inversamente, inovações metodológicas implementadas na escola podem trazer importantes indicativos para uma necessária renovação metodológica nos processos de formação inicial de professores.

Com o intuito de discutir as possibilidades de inovação metodológica em ambos os contextos, apresentamos inicialmente as características da metodologia denominada “trabalho por projetos” ou, como é mais conhecida atualmente, Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), no contexto da formação inicial de professores.

Esta abordagem tem sido discutida desde a década de 1990 no Brasil, com a adoção de princípios construtivistas e sociointeracionistas no ensino, incorporados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, assim como, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, consequentemente, nos livros didáticos destinados à escolarização. Esses princípios, tais como autonomia, contextualização, inclusão, diversidade, interdisciplinaridade, permanecem presentes no debate contemporâneo em torno de metodologias de ensino centradas no papel ativo dos estudantes e na mudança de papel dos professores em relação ao trabalho pedagógico escolar.

A partir dos anos 2000, foram incorporadas outras questões, tais como a integração de novas tecnologias e linguagens, assim como o uso de mídias digitais no ensino. É nesse contexto que as denominadas metodologias ativas passam a ganhar novos contornos, como no caso trabalho por projetos, pois incorporam as possibilidades de elaboração de artefatos midiáticos com a intenção de propagar e compartilhar os resultados da aprendizagem efetivada por meio de projetos temáticos.

De modo a indicar a pertinência e relevância dessa abordagem metodológica na formação de professores, exemplificamos com alguns elementos de análise baseados na implementação da metodologia durante o ano de 2019, na disciplina de Didática, no curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em seguida, também no caso da área do ensino de História, mas no contexto da Educação básica, apresentamos as possibilidades inovadoras de uma outra abordagem, a performance docente. A performance, própria do campo do teatro e das artes de modo geral, tem sido trazida para as práticas educativas recentemente e despertam cada vez mais o interesse de pesquisadores na área da educação, que veem nessa fermenta um enorme potencial de tornar-se um catalisador da atenção dos estudantes, além de um instrumento de ilustração dos conhecimentos, aguçando os sentidos. Ou seja, o corpo em atividade performática e a sala de aula como espaço performativo podem contribuir para um efetivo processo promotor de aprendizagem e construção de conhecimento, gerando oportunidades de aprendizagens significativas.

Marchi (2010) traz uma discussão sobre a contribuição do teatro como gerador de situações de aprendizagem das relações de homens e mulheres em sociedade, proporcionando um novo olhar sobre determinado fato ou momento histórico, com o potencial de sensibilizar os/as estudantes. Para o autor, a compreensão da história não é uma tarefa simples, pois necessariamente deve-se levar em conta toda a complexidade das relações humanas, o que desafia o/a professor/a a encontrar metodologias que venham auxiliá-lo/a a fazer com que os/as alunos/as compreendam essas relações e, ao mesmo tempo, a mágica do teatro nos proporciona "revivenciar fragmentos de vida dos personagens" (DILTHEY, 1964, apud MARCHI, 2010, p. 07). Essa teatralização, portanto, abre possibilidades de enxergar e interpretar o passado através do que está sendo encenado.

Nesta acepção é que a performance teatral pode ser tomada, no ensino, como fonte, como linguagem, e ainda como uma nova abordagem, que traz em si uma concepção sobre a atuação docente, pois, além de buscar os vestígios do passado na leitura e interpretação de documentos, os/as estudantes terão diante de si a oportunidade de visualizar fragmentos da História representados teatralmente, possibilitando, quem sabe, outras conclusões, enriquecendo seu aprendizado.

A aprendizagem baseada em projetos no ensino superior

O trabalho pedagógico baseado em projetos tem por fundamento a aposta na atividade do sujeito aprendente na investigação sobre questões de seu interesse, em permanente diálogo com o que está previsto no currículo escolar. A partir de pressupostos interacionistas em torno do ensinar e do aprender, baseia-se na busca pelo conhecimento novo, formulado com base em uma pergunta de interesse dos/as estudantes, em contraposição ao conhecimento pré-estabelecido. Baseia-se, portanto, na possibilidade de construção de um repertório de saberes que sejam pertinentes à vida e ao cotidiano, em contraposição ao conhecimento distante da realidade, considerado como único e principal fonte de saberes válidos, transmitidos pela escolarização. Ou seja, o trabalho por projetos aposta na possibilidade de reorganização do currículo escolar a partir de premissas baseadas na abordagem temática, na interdisciplinaridade e na transversalidade. Além disso, do ponto de vista dos processos educativos, é uma aposta no papel ativo e participativo dos/as estudantes e na respectiva mudança de papel por parte dos/as professores/as, que se tornam mediadores/as da aprendizagem e organizadores/as do trabalho pedagógico.

Introduzido no debate educacional brasileiro no início ao final dos anos 1990, teve como referência principal as obras de autores da Didática espanhola, tais como Hernandéz (1998; 2000); Hernandéz e Ventura (1998) e Santomé (1998). Segundo esses autores, o trabalho por projetos deve contemplar algumas etapas, tais como: problematização inicial, realizada a partir de um tema ou de uma questão-problema; busca pelo conhecimento necessário à compreensão do tema elencado, por meio de um conjunto de atividades fortemente ancoradas na pesquisa; elaboração da síntese final do projeto, com ênfase na divulgação e no compartilhamento dos resultados do projeto realizado.

Embora essa abordagem metodológica tenha se desenvolvido principalmente na Educação básica durante os anos 2000 até a atualidade, suas possibilidades no Ensino superior também foram exploradas, como indicam os trabalhos de Behrens, Moran e Masetto (2000). Esses trabalhos indicam seu potencial inovador no enfrentamento de duas questões fundamentais em relação aos currículos universitários: a fragmentação dos conhecimentos, que corresponde à busca por uma formação cada vez mais especializada e disciplinar diante das demandas para o trabalho, e o distanciamento do currículo universitário do cotidiano e da realidade social dos estudantes, em função da própria natureza do conhecimento científico, que muitas vezes é abordado de modo bastante descontextualizado nos cursos superiores. Mesmo nos cursos de licenciatura, que visam à formação

de futuros professores, tendo em vista sua futura integração na educação básica, os dois aspectos acima (a formação disciplinar e a descontextualização) permanecem bastante predominantes, o que é evidente na própria desarticulação entre formação específica (disciplinar) e formação pedagógica.

Mais recentemente, a partir de 2010, no debate educacional em torno das denominadas metodologias ativas, o trabalho por projetos foi retomado, tendo em vista abarcar outros elementos associados aos modos de ensinar e de aprender no contexto contemporâneo, o que justifica a tendência à mudança de sua denominação para Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Como sugerem diversos autores (BENDER, 2014; BACICH e MORAN, 2018; FILATRO e CAVALCANTI, 2018), a ABP é uma das metodologias ativas entre outras, tais como a aprendizagem baseada em problemas, a abordagem *maker* e o *design thinking*. É, de fato, uma atualização da metodologia de trabalho por projetos, que incorpora as indicações metodológicas anteriores e as amplia, tendo em vista a consideração de outros aspectos referentes ao trabalho pedagógico escolar, como é o caso do ensino híbrido (alternância entre atividades presenciais e a distância mediada por ambientes virtuais de aprendizagem), da sala de aula invertida (inversão de papéis entre professores e alunos, que passam a conduzir suas próprias aprendizagens em experiências de protagonismo) e ainda do uso de diversas linguagens e de mídias digitais nos processos de ensinar e de aprender.

No ensino superior ainda há poucas iniciativas de adoção da ABP, considerando que a inovação metodológica parece ser ainda mais lenta do que no caso da Educação básica, e ainda porque, como sugere Moraes (2004), são evidentes os obstáculos no enfrentamento da incorporação das novas tecnologias e mídias digitais por parte dos próprios docentes no ensino superior.

Tendo em vista promover a inovação metodológica baseada na adoção da ABP, desenvolvemos durante o ano de 2019, em duas turmas do curso de História, na disciplina de Didática da Universidade Federal de Santa Catarina, a proposta de desenvolvimento de projetos temáticos, contemplando parte dos conteúdos curriculares previstos para o semestre.

Para isso, foram propostos três eixos, com base nos três principais focos da área de estudos da Didática: o eixo dos saberes, o eixo dos sujeitos da/na escola e o eixo da organização do trabalho pedagógico, com ênfase na docência. Em cada um destes eixos, foram elencados diversos subtemas possíveis, a serem escolhidos pelos/as estudantes organizados em grupos, de acordo com seus próprios interesses. Seguiu-se um período de problematização de cada um dos temas escolhidos, com elaboração de questões-guia e em seguida um período de pesquisa sobre o tema, com base em uma

bibliografia inicial sugerida, acompanhada por orientações semanais a cada grupo. A partir dos resultados das pesquisas e de sua sistematização, cada grupo teve, na etapa final do projeto, o desafio de elaborar um artefato utilizando diferentes linguagens e recursos (folders; vídeos; podcasts; jogos; entrevistas etc.) com o intuito de compartilhar a pesquisa com a turma. Tratando-se de um curso de formação de professores, o público-alvo do artefato deveria ser estudantes de cursos de licenciatura em formação ou professores já atuantes nas redes de ensino.

Uma análise sobre o trabalho desenvolvido possibilita identificar alguns aspectos que se mostram bastante relevantes quando consideramos o potencial dessa metodologia no ensino superior. Inicialmente, destacamos que, embora os temas sugeridos nos três eixos não tenham se referido a questões específicas do ensino de História, todos os grupos, no momento da definição e produção do artefato, buscaram fazer algum tipo de aproximação com a área de formação. Por exemplo, o grupo que se dedicou a estudar a temática da inclusão no ensino, desenvolveu, como artefato, um vídeo com verbetes históricos na língua de sinais. Outro grupo, que se dedicou à temática da interdisciplinaridade, explorou, a partir de imagens, as relações entre História e Arte, discutidas em um podcast. Esse indicativo é importante, pois mostra que, quando os estudantes podem escolher suas temáticas de estudo no campo pedagógico, voltam-se, de fato, para temáticas específicas de suas áreas de formação.

Outro aspecto relevante foi a efetiva dificuldade dos estudantes na organização do trabalho, o que envolveu a organização do tempo; a comunicação entre os membros do grupo fora do horário das aulas; a divisão de atividades; a organização de momentos de orientação da pesquisa, realizados em encontros periódicos; a elaboração coletiva de um trabalho escrito, além do desafio do caráter criativo do artefato final.

Diante de todos os desafios que se evidenciaram na adoção dessa metodologia, a inversão de papéis que caracteriza todas as metodologias ativas certamente merece destaque, ou seja, quando o/a professor/a deixa de ter o papel primordial como transmissor/a de um saber pré-definido, e quando se passa a exigir um maior envolvimento dos/as estudantes em suas próprias aprendizagens. Aqueles grupos que conseguiram desenvolver seus projetos com autonomia e inventividade, ficaram bastante satisfeitos com os resultados. Aqueles que tiveram dificuldade de organização e de inserção no trabalho coletivo e colaborativo, tiveram críticas à metodologia. Está claro, como já anunciava Perrenoud (1997) em sua análise a respeito dos impasses das denominadas “novas didáticas”, que a

inversão de papéis e a exigência do protagonismo por parte dos estudantes têm implicações significativas diante da acomodação pedagógica que vivenciamos na educação, fruto da predominância de tantas décadas de ensino tradicional.

Salientamos ainda a dificuldade no enfrentamento do caráter criativo dos artefatos com uso de ferramentas digitais, o que coloca em evidência, nos cursos de graduação, a falta de incentivo à produção intelectual baseada em múltiplas linguagens e com suporte em novas tecnologias, assim como o pouco incentivo à criatividade necessária na exploração de diferentes linguagens e mídias tanto no ensino quanto nos processos de aprendizagem.

Concluímos, portanto, que de fato a aprendizagem baseada em projetos apresenta, por um lado, um potencial inovador, fortemente ancorado na atividade investigativa, colaborativa e participativa por parte dos estudantes. Por outro lado, introduz diversos desafios ao trabalho pedagógico, principalmente em relação à necessidade de partilha das experiências de ensinar e de aprender, com uma necessária mudança na forma de atuação do/a professor/a em sala de aula, traço marcante também no exemplo seguinte, a performance docente na educação básica.

Performance docente: a sala de aula como um espaço de experiências e reflexões

Como resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina, intencionou-se analisar o potencial da performance docente em sala de aula. Para isso, foram consideradas suas possibilidades de impactar os/as estudantes e de fazer com que a sala de aula se transforme em um espaço que propicie experienciar o passado, de modo a serem sensibilizados por este passado, possibilitando, assim, aprendizagens significativas. O objeto do presente estudo teve como pano de fundo o ensino do Holocausto, um tema sensível e controverso na historiografia, que se torna cada vez mais relevante em tempos de intolerância, preconceito e negacionismo.

A escolha por esta prática docente associada ao recorte histórico abordado teve ainda como objetivo sensibilizar os/as estudantes e despertar neles/as o sentimento de empatia com o outro, oportunizando uma experiência que seja, ao mesmo tempo, ética e estética. Ou seja, por meio da dramatização pretendeu-se instigar os/as alunos/as a uma reflexão sobre um conteúdo curricular específico, possibilitando, assim, trabalhar o aprendizado da História sob outro paradigma,

promovendo a experimentação da aula como um acontecimento, como uma aula performática (ANDRÉ, 2017).

Considerou-se, neste trabalho, o conceito de performance no que diz respeito, para além dos seus aspectos teatrais, à especificidade da performance docente (DAL BELLO, 2013), que sugere a possibilidade de pensar a educação de modo mais amplo, em que o/a professor/a exercita outros recursos, nos quais o corpo exerce papel central na prática pedagógica, proporcionando uma outra forma de comunicação com os/as alunos/as, não necessariamente verbal.

A escolha pelo tema Holocausto deu-se principalmente pela relevância das questões que envolvem intolerância racial, tão presentes nos dias de hoje, mas também devido a um fato ocorrido em sala de aula em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, no ano de 2014, na E.E.B. Intendente José Fernandes, no bairro Ingleses, em Florianópolis. Deparei-me com um aluno rabiscando uma suástica nazista em sua carteira e decidi que deveria interromper a aula para debater o assunto. Uma aluna comentou que sabia um pouco sobre a história do nazismo pois havia lido o livro O Menino do Pijama Listrado, de John Boyne, publicado em 2006. A partir deste fato, pensei na hipótese de criar um personagem e uma abordagem performática do tema, com a utilização do pijama listrado lembrado pela aluna. Sendo assim, foi desenvolvida uma apresentação multimídia do conteúdo, que incluiu o uso do PowerPoint, da música e, claro, da própria performance.

As performances desenvolvidas em sala de aula e analisadas na pesquisa ocorreram em duas escolas públicas, no ano de 2018, a E.E.B. Ildefonso Linhares, e a E.E.M. Antonio Paschoal Apóstolo, ambas em Florianópolis, Santa Catarina, com turmas do terceiro ano do Ensino Médio.

Ao optar pelo caminho da performance docente, parti do pressuposto que a aprendizagem é um processo, e que este processo se desenvolve em várias etapas. Estabeleci como etapa inicial o interesse e a curiosidade pelo diferente, pelo que pudesse inicialmente surpreendê-los/as. Percebendo que o objetivo inicial havia sido atingido, percebi igualmente a potencialidade dessa prática em avançar para além da mera caracterização, intuindo que ela poderia se tornar um facilitador da compreensão de determinado fato ou momento histórico, agregando outros elementos audiovisuais, como sons, imagens, trechos de vídeos, e música. A junção de vários elementos possibilita uma maior dramaticidade, com potencial de atingir emocionalmente os/as estudantes. Com o intuito de dar maior veracidade à performance sobre a temática do Holocausto, aprofundei a pesquisa a respeito do personagem representado na performance, um prisioneiro polonês de nome Henryk Szmaglinski,

nascido em 20 de fevereiro de 1926, na vila de Mosna, na Polônia, e morto em 1945, no campo de concentração de Stutthof, identificado pelo número 32030.

Pereira (2017) enfatiza a necessidade urgente de se problematizar o modo como se constroem as narrativas dos passados sensíveis e traumáticos no ensino de História, cujos processos de narrativização têm o potencial de resgatar o caráter ético e estético do ensino, citando como exemplos a escravidão e o Holocausto, como um dever de memória às novas gerações, "na perspectiva de que essas lembranças são parte da criação de uma sociedade nas quais nem a tortura, nem o genocídio tenham mais lugar e que a pluralidade possa ser um modo de vida" (PEREIRA, 2017, p. 2). Assim, o caráter ético refere-se ao potencial de despertar nos/as estudantes a indignação, reprovação ou repulsa diante das injustiças sociais e violação dos direitos humanos, permitindo pensar em outras propostas de mundo, em que a intolerância, o preconceito e o ódio racial não tenham espaço, e o caráter estético relaciona-se à forma com que esses temas podem ser abordados.

Trabalhar com o passado histórico, utilizando-se da performatização de um recorte deste passado, mostrou-se prazeroso e gratificante, mas, muito mais do que isso, mostrou-se um potente elemento capaz de surpreender, e, ao surpreender, instigar os/as estudantes a uma reflexão sobre um passado traumático. O conjunto dos elementos que compuseram a performance foram pensados com o intuito de, lembrando Aldous Huxley, abrir as portas da percepção, ou seja, permitir que os sentidos fossem acionados para proporcionar um olhar sensível sobre aquele passado, possibilitando uma experiência através dos sentidos, em que a estética foi minuciosamente planejada para transmitir conceitos éticos. Mais do que isso, ela teve a pretensão de constituir-se como um dever de memória.

Além disso, a aplicabilidade de diferentes linguagens no ensino de História, notadamente as linguagens artísticas, na ponte entre arte, teatro, corporeidade e história, tem o potencial de dinamizar o aprendizado da História, de ressignificar as relações no espaço da sala de aula, de proporcionar novas experiências tanto para professores/as quanto para alunos/as, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva. Segundo Dal Bello, "é através de sua docência como performers que os professores imprimem modos mais produtivos e apaixonados de serem presentes em aula" (DAL BELLO, 2013, p. 146).

Considerações finais

Neste trabalho procuramos, de maneira sucinta, exemplificar duas possibilidades de inovação no trabalho pedagógico escolar, que poderiam trazer contribuições tanto na formação inicial de professores/as quanto no contexto da educação básica. No caso da organização do trabalho pedagógico por projetos, ressaltamos a importância da pesquisa como princípio formativo e o incentivo à criatividade e ao uso de múltiplas linguagens na composição dos artefatos.

No que diz respeito à formação de professores/as, evidenciamos, no curso da licenciatura em História, a busca, por parte dos/as estudantes, pela articulação entre a reflexão geral sobre o ensino, papel da Didática, e a especificidade das temáticas de investigação na própria área. Isso atesta de que modo o ensino de História é fruto do entrecruzamento entre diferentes campos de conhecimento, o que atesta a própria complexidade do exercício da docência em todas as áreas.

No segundo exemplo explorado neste trabalho, a performance docente na educação básica, particularmente no ensino de História, evidenciamos que trabalhar conteúdos históricos sob uma perspectiva performática é ainda um grande desafio, mas pode trazer resultados surpreendentes. Espera-se que a performance leve os estudantes a produzirem experiências com o passado, que são até difíceis de serem avaliadas, pois são experiências individuais. Performar a sala de aula é criar um enredo complexo entre arte, história, saberes e vidas, cujos efeitos são imprevisíveis e, de todo, incontroláveis.

Seja o Holocausto, a escravidão no Brasil colônia, a diáspora forçada dos povos africanos do início da Idade Moderna, ou a saga da travessia mediterrânea da diáspora contemporânea, a violência contra a mulher, ou o fundamentalismo islâmico e o terror no mundo árabe, em se tratando de temas sensíveis, é importante que professores/as e alunos/as busquem “formas de reconstituir lugares de memória que permitam aos grupos reatar relações com seu próprio passado e com a construção de uma memória”, conforme Pereira (2017, p. 5). É preciso, portanto, desconstruir a ideia de que a sala de aula seja um espaço eminentemente para se exercitar a racionalidade. A emoção e a sensibilidade podem ser utilizadas como estímulo a que novas situações e condições no processo de ensino e aprendizagem ocorram, oportunizando ainda a abertura e o avanço na relação professor/aluno, além de instigar a busca por diferentes formas de conhecimento.

Referências

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.** Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>. Acesso em: 08 ago. 2018.

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. Ensino de história a partir do teatro: entre práticas e representações. In: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos. **Estudos interdisciplinares em humanidades e letras.** São Paulo: Blücher, 2016. Cap. 3. p. 59-72. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/completo.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

ANDRÉ, Carminda Mendes. O que pode a performance na escola? In: **Cad. Cedes.** v.37, n.101, jan/abr. Campinas: UNESP, 2017, p. 83-106. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n101/1678-7110-ccedes-37-101-00083.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. **Performances docentes**: um estudo a partir da prática de professores de teatro. 2013. 155 p. Tese (Doutor em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/85184/000908973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** Editora Saraiva, 2018.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 5.ed.

MARCHI, Darlan de Mamann. Representações sociais, teatro e ensino de história: um diálogo possível. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10. 2010, Santa Maria. Anais eletrônicos. Santa maria: ANPUHRS, 2010, 17p. Disponível em: < http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MORAES, D. (Org.) **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história, dever de memória e os temas sensíveis. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2, Criciúma, maio 2017. **Anais eletrônicos.** Criciúma: UNESC, p. 1-6. Disponível em: < http://periodicos.unesc.net/seminarioECPE/article/view/3955/3709>. Acesso em: 03 ago. 2018.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

O COTIDIANO AMAZÔNICO EM CENA: O OLHAR, O VER E O (RE) CONTAR NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Gracy Kelly Monteiro Dutra[1]
Gyane Karol Santana Leal[2]

Resumo: O artigo propõe apresentar e analisar os resultados de uma proposta pedagógica que primou pela elaboração e utilização de documentários em uma universidade amazônica, envolvendo disciplinas, como: Sociologia, Antropologia, História da Educação, entre outras. Percebeu-se que a elaboração de documentários no ambiente universitário tornou-se atrativa para discutir realidades e potencializar o olhar crítico do acadêmico, onde é preciso decompor as partes constituintes, a partir de uma análise de conjuntura, para, posterior, compreensão e discussão. A análise articula autores, como: Saunier (2003), Demo (2005; 2009), Laraia (2009) e DaMatta (2010), entre outros de igual relevância. Deste modo, dissertou-se que as produções dos acadêmicos do Centro de Estudos Superiores de Parintins, polo da Universidade do Estado do Amazonas, sinalizaram o comprometimento destes e de seus professores em produzir ciência no interior do Amazonas, numa região que ainda caminha com passos cambaleantes na produção científica. E é preciso fazer mais, não somente com este tipo de ferramenta, mas de outras que reconheçam a história de um lugar, sua cultura e seu povo.
Palavras-chave: Cotidiano. Amazônia. Documentários. Universidade.

The amazonian everyday in scene: the look, see and (re) counting in the production of documentaries in the university context

Astract: The article proposes to present and analyze the results of a pedagogical proposal that excelled in the preparation and use of documentaries at an Amazonian university, involving subjects such as: Sociology, Anthropology, History of Education, among others. It was noticed that the preparation of documentaries in the university environment became attractive to discuss realities and enhance the critical view of the academic, where it is necessary to decompose the constituent parts, from an analysis of the situation, for later understanding and discussion. The analysis articulates authors such as: Saunier (2003), Demo (2005; 2009), Laraia (2009) and DaMatta (2010), among others of equal relevance. Thus, it was said that the productions of the academics of the Center for Higher Studies of Parintins, pole of the University of the State of Amazonas, signaled the commitment

[1] Assistente Social e Socióloga. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestra em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - UFAM. Docente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: gracydutra@hotmail.com
[2] Pedagoga. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - UEA. Docente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. E-mail: gyanekarol26@hotmail.com

of these and their professors to produce science in the interior of the Amazon, in a region that still walks with steps staggering in scientific production. And more needs to be done, not only with this type of tool, but with others that recognize the history of a place, its culture and its people.
Keywords: Daily. Amazon. Documentaries. University.

Introdução

Produzir ciência na Amazônia é um desafio constante e emergente. Um lugar híbrido com nuances sociais, culturais e geográficas distintas de outras regiões brasileiras. Neste espaço, as cidades amazônicas, antes pequenos povoados e vilas, hoje possuem contingentes humanos que alteram, significativamente, a geografia que habitam (OLIVEIRA, 2000, 2011; CASTRO, 2008), aflorando situações – problemas que devem ser analisadas e desfamiliarizadas em discussões no contexto universitário.

Como polo científico, o Estado do Amazonas está caminhando a passos embrionários. Aqui a produção científica solidifica-se paulatinamente com o aparato intelectual das universidades públicas, onde o tripé do ensino – pesquisa – extensão torna-se elementar na construção do conhecimento. A Universidade do Estado do Amazonas - UEA, com sua fundação na capital do Estado, Manaus, e implantação em cidades estratégicas em 2001, possibilitou aos habitantes que realizassem cursos de graduação em seus lugares de origem ou em núcleos mais próximos, fazendo com que o saber científico interaja com os saberes tradicionais e culturais dos povos inseridos no interior desse espaço.

Um dos municípios contemplados foi Parintins. Este município é o segundo do Estado do Amazonas em desenvolvimento econômico e populacional, localiza-se na microrregião do Baixo Amazonas, situada à margem direita do Rio Amazonas, na divisa com o Estado do Pará. A população de Parintins, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é de 114.273 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do Estado do Amazonas e o primeiro do interior (IBGE, 2019). Sua sede está assentada sobre a Ilha de Tupinambarana, distante da capital amazonense cerca de 369 km em linha reta. Dada a situação geográfica, para chegar a Parintins, pode-se utilizar transporte aéreo ou fluvial (LEAL, 2014; DUTRA, 2017).

As demandas sociais amazônicas, especialmente, do município de Parintins / AM são diversas (OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2013). Especificidades históricas e socioculturais que fazem a cidade ser palco de produções dos inúmeros grupos sociais, de símbolos, manifestações e identidades, onde tais elementos possibilitam a busca pelo entendimento da vida do lugar com possibilidades de

reconstrução do olhar, onde o aspecto naturalizado do dia a dia é desconstruído analiticamente. Para Bauman e May (2010), pensar sociologicamente, ou cientificamente, é dar sentido à condição humana por meio de uma análise das numerosas teias de interdependência humana, porquanto, a vida acadêmica permeia por este tipo de pensar.

O Centro de Estudos Superiores de Parintins - CESP, vinculado à UEA, atendeu as demandas acadêmicas dos moradores de Parintins e cidades fronteiriças, incluindo as do Estado do Pará, aprimorando o conhecimento em áreas específicas, priorizando a modalidade de licenciatura. Emergiu neste *campus* alternativas didáticas que fizessem o acadêmico experenciar o dia a dia e desnaturalizá-lo, em vista de o saber científico ser fundamental no entendimento da realidade, especialmente, em nível superior, onde a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão é a essência da *práxis* acadêmica, na qual o educar tem que brotar ideias e divulgá-las (FREIRE, 1983; LUCKESI, 1991; GIL, 2010). Assim, a proposta de elaboração e utilização no ambiente universitário de curtas e documentários prioriza a proatividade do estudante, para que esta habilidade pedagógica torne o aprendizado mais eficaz.

Olhar o cotidiano

A *práxis* docente no ambiente educacional requer a utilização de estratégias metodológicas diversificadas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem. No contexto universitário, essas estratégias contribuem significativamente para que os acadêmicos tenham a autonomia de construir e produzir conhecimentos científicos partindo de sua realidade, possibilitando um diálogo com teóricos que subsidiarão suas experiências. Todavia, muitos docentes consideram suas atividades de ensino desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação, atividades que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área de pesquisa (SANTOS, 2012).

Os recursos audiovisuais são estratégias didáticas para compreender determinados contextos e explorar criticamente os elementos do problema exposto (ROSA, 2000; REZENDE e STRUCHINER, 2009). A elaboração de documentários no ambiente universitário tornou-se atrativa para discutir realidades e potencializar o olhar crítico do acadêmico, onde é preciso decompor as partes constituintes, a partir de uma análise de conjuntura, para, posterior, compreensão e discussão (SOUZA, 2009). Tais características são fundamentais para o processo educativo deste recurso didático. Gil (2010) compreende que por meio da estimulação em sala de aula, o professor, por

intermédio da discussão entre os estudantes, enfoca um mesmo assunto, ou variados, sob diferentes perspectivas, comparando-os e confrontando-os com diferentes conceitos, de igual modo, ressaltando as semelhanças e diferenças entre eles. Assim, se projeta um tema em suas diversas especificidades.

Pinto (2012) argumenta que na Amazônia é preciso reconstruir o pensamento social, diante da compreensão dos movimentos de seleção, elaboração e interpretação dos dados e objetos que se articulam nas diferentes representações do universo social amazônico. A universidade, propositadamente, tem o papel fundamental de revelar os sujeitos e seus contextos nas diversas esferas sociais, para que, por esse mister, a teoria seja conjugada à prática. Assim, para pensar no campo específico da formação de professores, modalidade específica do CESP / UEA, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica, mas que levem em conta o contexto cultural e a subjetividade dos sujeitos em seus espaços (FURLANETTO, 2003; BORGES, 2013). Nos dizeres expressivos de Freitas *et al.* (2010), a produção científica, nas suas diversas modalidades, tem papel relevante na construção - e reconstrução - da realidade.

Ver o contexto e (re)contar a história

Nas disciplinas teóricas de cunho histórico, sociológico e antropológico do CESP / UEA emergiu uma alternativa de discutir as situações – problemas do cotidiano parintinense. A utilização de documentários elaborados pelos próprios acadêmicos evidenciou a potencialidade de ver, ouvir e analisar os variados cenários e atores que permeiam Parintins. Logo, no ano de 2011 se realizou a I Mostra de Curtas Universitários, intitulada “A etnicidade de Parintins através do cinema”.

Na I Mostra, o evento objetivou discutir a produção social, histórica e cultural de Parintins, analisando os seus elementos formativos, para que deste modo houvesse o entendimento do processo de desenvolvimento da cidade. Os acadêmicos envolvidos nesta produção foram dos cursos de História e Geografia, abrangendo 139 estudantes em sua elaboração, que além do documentário, produziam artigos referentes. Esta atividade se inseriu na II Semana Interdisciplinar dos cursos de graduação do CESP / UEA. Os documentários reconstruíram a historiografia parintinense, à medida que discutiu analiticamente as diversas áreas constitutivas da história desse município. As temáticas desenvolvidas foram:

✓ De freguesia à cidade: aqui se discutiu o processo de formação histórica de Parintins, desde a época das primeiras tribos indígenas até o século 21.

✓ Homens e mulheres que fizeram história: os personagens principais da história parintinense foram apresentados nesta discussão.

✓ Literatura parintinense: essa discussão considerou as obras literárias do escritor parintinense Tonzinho Saunier.

✓ Manifestações religiosas: este documentário apresentou as diversas religiosidades presentes em solo parintinense, desde a vertente católica à umbandista.

✓ Saúde - parteiras, rezadores e puxadores de ossos: a medicina popular amazônica foi o elemento de análise deste documentário, o personagem principal dessa discussão foi o senhor Valdir Viana, antigo puxador de ossos da cidade.

✓ Folclore parintinense: aqui se discutiu os contos e as lendas amazônicas que permeiam o imaginário do povo parintinense.

Nesta I Mostra, se corroborou que uma sociedade somente se mantém erguida se a sua população conhece a sua história, suas crenças e seus costumes, sem esse passado que faz o presente e constrói o futuro, este povo não sobreviverá (LARAIA, 2009; DAMATTA, 2010). Nesta temática, a comunidade acadêmica e sociedade local conheceu fatos, personagens, hábitos e crenças, muitas vezes esquecidas.

A II Mostra de Curtas Universitários aconteceu em 2012, foi denominada “Retratos da Educação Amazônica”. Esta Mostra enfatizou a educação e as diversas formas de educar na região do Baixo Amazonas, alicerçada na herança étnico – cultural do povo amazonense, especificamente, da população parintinense. Participaram da II Mostra 137 acadêmicos, especificamente, do curso de Pedagogia, ademais por ser um dos eventos inseridos na III Semana de Pedagogia do CESP/UEA. As temáticas desenvolvidas abarcaram todos os períodos do curso de Pedagogia, as quais foram:

✓ Educar em Parintins - histórico da educação parintinense: foi recontada o início do processo de escolarização em Parintins, primeiras escolas e professores. Aqui se fez um comparativo temporal entre a escola e aluno de tempos pretéritos até os primeiros anos do século 21.

✓ Educar na cidade: nas brincadeiras se aprende (Educação Infantil): aqui se verificou e analisou o desenvolvimento na aprendizagem da criança na Educação Infantil através das brincadeiras em dois Centros Educacionais do município de Parintins.

✓ Educação e Cidadania nos Programas Sociais: a discussão mostrou as práticas socioeducativas em programas sociais que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade ou grupos de risco.

✓ A arte de educar na Educação Inclusiva: fez uma alusão do histórico da educação especial no município de Parintins, enfatizando as circunstâncias de seu surgimento, visando destacar a arte de educar na educação inclusiva nas escolas que oferecem um ensino especializado para este público alvo, como também aludiu as ações e atividades desenvolvidas pelas escolas.

✓ Educar na cidade - os desafios de uma Escola da Periferia: aqui se discutiu as fragilidades e potencialidades de uma escola inserida num bairro periférico da cidade, onde as vulnerabilidades sociais se tornam mais aparentes e causam reflexos no cotidiano escolar.

✓ Educar na cidade - Escola Modelo de Parintins: neste documentário, se analisou uma escola tradicional com aparatos tecnológicos e educacionais distintos de outros estabelecimentos de ensino, priorizando as metodologias e tecnologias utilizadas para o processo ensino – aprendizagem dos alunos.

✓ Educar no Campo - uma experiência na Zona Rural: mostrou-se o fazer pedagógico em escolas inseridas no âmbito rural do município, as dificuldades e as alternativas educacionais realizadas por professores e alunos.

✓ Educação e Infância na etnia Sateré – Mawé: se discutiu as formas de educar na etnia sateré – mawé, as suas particularidades e a presença da criança no processo de ensino e aprendizagem.

Esta Mostra contemplou o papel do educador e da educação no século 21. Valorizou-se aqui a multiculturalidade dos povos e a preservação da cultura local, a qual promove uma *práxis* de encontros, isto é, um fazer pedagógico preocupado com as diferenças e seus movimentos, visto que a experiência de contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro, de confronto e de conflito, marcado pelo diverso, pelo diferente (GERALDI *et al.*, 1998; FREITAS *et al*., 2010; RODRIGUES *et al.*, 2014).

Em 2014, aconteceu a III Mostra de Curtas Universitários, com o tema “Vivências, Percepção e Territorialidades das Crianças na Amazônia”. A proposta discutiu o modo de vida das crianças da Região Amazônica, representado pelos infantes do município de Parintins, em diversas perspectivas analíticas (Psicologia Social do Ambiente, Percepção de Ambiente Urbano e Sociologia da Infância). Retratar esta etapa, através de documentários e artigos científicos, mostrou o ambiente em que a

criança se insere diante das vivências estabelecidas no cotidiano, a percepção sobre o espaço habitado e as territorialidades apropriadas que dão significado à sua *práxis* (DUTRA e NORONHA, 2013; LEAL, 2014; DUTRA, 2017). Esta identidade imersa no hibridismo caboclo e nas especificidades de produção do espaço amazônico, onde os agentes geográficos agem direta, ou indiretamente, na produção de fenômenos sociais (ARAÚJO, 2003; FRAXE, 2004).

O objetivo geral do evento era discutir a infância no município de Parintins/AM, diante da construção das vivências, percepção e territorialidades da criança residente no Baixo Amazonas, para que isso se efetivasse foi preciso caracterizar os espaços vividos pelas crianças (espaços de emancipação e resistência), investigar os significados atribuídos pelas crianças sobre os espaços em que se apropria e refletir acerca das vivências das crianças amazônicas. Participaram desta construção 141 alunos, específicos do curso de Pedagogia, durante a IV Semana de Pedagogia, que desenvolveram sete documentários:

✓ A criança no mundo da Ciência - vivências e percepções: foi realizado com as crianças da Educação Infantil, onde se abordou o conteúdo relacionado à alimentação, trazendo as frutas e suas caraterísticas. Priorizou-se a dinâmica de uso do tato e olfato para entender como a criança assimila objetos e coisas.

✓ As crianças no período da vazante – brincadeiras que educam: aqui se evidenciou as diversidades de brincadeiras pelas crianças inseridas no período de descida dos rios da Amazônia. As crianças mostraram as diversas formas de entretenimento que realizam nesta época do ano na região amazônica.

✓ A criança e o ambiente natural degradado – modos de vivência e socialização: a ação antrópica assevera o ambiente e os sujeitos nele inseridos. Este documentário mostrou que a criança é o público mais vulnerável diante de um ambiente em degradação, ao brincar em rios poluídos, realidade esta frequente na cidade de Parintins.

✓ Crianças ribeirinhas em espaços não formais - relação entre saberes cotidianos e saberes científicos: abordou o significado que as crianças ribeirinhas atribuem a sua localidade e à sua aprendizagem por meio desse contato com a natureza.

✓ O ensino de astronomia em espaços não formais – um estudo de crianças ribeirinhas: aqui se objetivou conhecer quais os saberes apresentados nos cotidianos de crianças sobre o ensino de ciências, e como esses saberes são construídos no imaginário infantil.

✓ A criança e a pobreza – viver a infância em espaços de vulnerabilidade socioambiental: se discutiu a presença de crianças em espaços frágeis de infraestrutura, saneamento básico e lazer, mostrando as alternativas de entretenimento que fazem num espaço restrito.

✓ Os espaços de lazer como ocupação para as crianças – uma realidade a ser observada no bairro da União: o documentário apresentou os espaços de recreação das crianças das camadas mais pobres utilizam em seu tempo livre.

Nas apresentações e discussões, percebeu-se que a noção de realidade é dada pelo momento histórico, pelos costumes e pelas vivências, processos que dão os contornos de visão de mundo para a criança, assim, as diversas formas de sentir e vivenciar o ambiente faz com que haja percepções de mundo distintas uma para a outra (DUTRA, 2017). Salientou-se ainda que tudo passa a ser otimizado no dia a dia da criança na Amazônia e é necessário agir em prol ao ambiente para que se estagne as vulnerabilidades diárias, em todos os seus aspectos (KHAN *et al.* 1996; 2009).

Estas mostras apontam para as possibilidades de utilização de documentários e / ou curtas nas atividades docentes, onde o estudante coloca suas habilidades criativas em ação para atingir o objetivo da temática discutida. Ao realizar este tipo de trabalho acadêmico, os estudantes contribuem para a divulgação científica do município e região em que vivem, tornando-se significativa para compreensão dos elementos constituintes da situação – problema analisada. E na Amazônia, há um celeiro de fatos que precisam ser discutidos, refletidos e revelados. Assim, ao analisar uma realidade, decompondo os fatos, se compreende a essência da situação investigada, logo, a conjuntura se descortina e, se percebe, os antecedentes do fenômeno. Se vislumbra a retirada da zona de conforto do acadêmico, isto é, das quatro paredes de uma sala de aula, ao ir a campo, descobrindo os atores em seus cenários.

Desfamiliarizar a realidade

Descortinar a realidade é o objetivo do uso de documentário e/ ou curtas nas atividades acadêmicas. Ao realizar esse processo de ir além da aparência, o processo de ruptura do fato naturalizado acontece. Bauman e May (2010) afirmam que o mundo considerado familiar é governado por rotinas capazes de reconfirmar crenças, por isso, é preciso desfamiliarizar o familiar, e a análise necessária para produzir os documentários / curtas necessita desse processo. Os autores

ainda argumentam que a desfamiliarização pode ter benefícios evidentes, ao abrir novas e insuspeitadas possibilidades de conviver com mais consciência de si, mais compreensão do que cerca cada um, reconstruindo um ser mais completo. Reconhecer a história de seu povo, costumes e gentes é parte da construção dessa estratégia didática.

Sair da didática ou ferramenta tradicional presente em muitos ambientes de ensino é necessária para uma nova roupagem no processo de ensinar e aprender, em virtude de que quase sempre os alunos passam quatro anos escutando aulas, tomando notas e fazendo prova (DEMO, 2005; 2009). Ademais, as universidades têm que produzir conhecimento, não reproduzir o que está posto como verdadeiro e único - neste caso, o sujeito fica sem iniciativa do novo, mantendo a perspectiva tradicional do paradigma dominante. O novo deve ser experimentado e desconstruído através da ciência, por isso, ao elaborar um curta ou documentário o acadêmico coloca suas habilidades do conhecimento adquirido, da argumentação e, principalmente, do saber pensar na recomposição de uma dada realidade.

O professor deve dar oportunidade para os estudantes falarem, desenvolverem suas habilidades pedagógicas para que essa ação reflita na sua prática profissional, especialmente, os acadêmicos na área de licenciatura. Para Gil (2010), os professores devem preocupar-se em identificar as aptidões dos estudantes, suas necessidades e interesses, afim de que modifiquem suas atitudes e comportamentos na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e fatos. Convém ponderar que, a proposta de elaboração dos curtas e documentários no cenário universitário faz com que emerja dos estudantes uma representação do ambiente externo em suas particularidades, principalmente, de professores em formação, os quais precisam abstrair da realidade a conjuntura histórica, social e política que a sociedade vive, a qual é refletida na educação escolar.

Conclusão

Acerca do tema em apreço, utilizar estratégias didáticas significativas aos estudantes no ambiente universitário requer uma postura comprometida do docente com a difusão científica e produção de conhecimentos com autonomia intelectual. Na Amazônia, as universidades precisam urgentemente incentivar à produção científica, não somente no aspecto de ensino, mas de igual modo, às outras partes do tripé - em relevância na discussão proposta aqui a pesquisa -, para que o ambiente

em suas singularidades humanas, geográficas, faunísticas e florísticas sejam divulgados e reconhecidos como palco de ciência e cientistas.

Na divulgação científica do ambiente em que se vive, a elaboração e utilização de curtas e documentários torna-se uma ferramenta para se reconhecer por dentro, seja nos campos da História, Pedagogia seja nos campos da Sociologia ou da Antropologia, para que assim se encontre alternativas que priorizem o sujeito da região com vez e voz, tornando-o protagonista de sua própria realidade. Nas discussões elencadas, se reconheceu que através deles se conhece e descobre a si mesmo e o outro. Salienta-se que qualquer professor em suas disciplinas pode fazer uso desta estratégia didática.

Feitas estas considerações, as produções dos acadêmicos do Centro de Estudos Superiores de Parintins, polo da Universidade do Estado do Amazonas, sinalizaram o comprometimento destes e de seus professores em produzir ciência no interior do Amazonas, numa região que ainda caminha com passos cambaleantes na produção científica. E é preciso fazer mais, não somente com este tipo de ferramenta, mas de outras que reconheçam a história de um lugar, sua cultura e seu povo.

Referências

ARAÚJO, André Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas / Editora da UFAM, 2003.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

CASTRO, Edna. **Cidades na Floresta**. São Paulo: Annablume, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas / SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2009.

DUTRA, Gracy Kelly Monteiro. **A criança e o espaço urbano:** percepções ambientais na Amazônia. Curitiba: Appris, 2017.

DUTRA, Renner Douglas Gonçalves; NORONHA, Evelyn Lauria. A escola de arte do boi Caprichoso: cenário da cultura infantil no universo amazônico. **Revista ARETÉ**, v. 6, n. 10, p. 53-62, jan – jun, Manaus, 2013.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla – ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Marcílio de; SILVA, Marilene Corrêa da; BARROS, Marcus. **Diálogos com a Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2010.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GERALDI, Corinta Maria *et al*. (Org). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) – pesquisador (a). Campinas / SP: Mercado de Letras, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Altas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Parintins**. Disponível em <http:// www.ibge. gov. br/home>. Acesso em: 02 fev. 2020.

KHAN JR, Peter H.; HOWE, Daniel C.; FRIEDMAN, Batya. Along the Rio Negro: Brazilian Children's Environmental views and values. **Developmental Psychology**. Vol. 32 num. 6, p. 979-987, 1996.

KHAN JR, Peter H.; SEVERSON, Rachel L.; RUCKERT, Jolina H. The Human Relation with nature and technological nature. **A jourof the association for psychological Science**. Vol. 18, num. 1, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEAL, Gyane Karol Santana. **O ensino de Ciências e as relações entre escola e espaços não formais:** um estudo com crianças ribeirinhas. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências). Manaus: UEA, 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. 6° ed. São Paulo: Cortez, 1991.

NORONHA, Evelyn Lauria. **As crianças perambulantes-trabalhadoras, trabalhadoras - perambulantes nas feiras de Manaus:** um olhar a partir da Sociologia da Infância. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Portugal: Universidade do Minho, 2010.

OLIVEIRA, José Aldemir de (Org.). **Espaços urbanos na Amazônia:** visões geográficas. Manaus: Editora Valer, 2011.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Cidades na Selva**. Manaus: Editora Valer, 2000.

PINTO, Renan Freitas. **Amazônia:** viagem das ideias. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

REZENDE, Luiz Augusto; STRUCHINER, Miriam. Uma proposta pedagógica para produção e utilização de materiais audiovisuais no Ensino de Ciências: análise de um vídeo sobre entomologia. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n.1, p. 45 – 66, mar. 2009.

RODRIGUES, Aline do Socorro *et al.* **Percepção docente e desempenho escolar:** uma análise de alunos das escolas públicas amazônicas. Rio de Janeiro: Publit, 2014.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de Ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís.** , v. 17, n. 1: p. 33-49, abr. 2000.

SANTOS, Lucíola. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas / SP: Papirus, 2012.

SAUNIER, Tonzinho. **Parintins:** memória dos acontecimentos históricos. Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas, 2003.

SOUZA, Herbert de. **Como se faz análise de conjuntura**. 30. ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM):** evolução e transformação. Tese (Doutorado em Geografia Humana), USP. São Paulo, 2013.

O LUGAR EM DISCUSSÃO: INTERVENÇÃO SOCIAL REALIZADA ATRAVÉS DE EXPEDIÇÕES PEDAGÓGICAS COM A INTENÇÃO DE PROMOVER O SENTIMENTO DE PERTENÇA AO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA

Janquiel Pedroso Pires[1]
Vanessa dos Santos da Luz da Silva[2]
Schélbia Fernanda da Rosa Correa[3]

Resumo: Como proposta de solução para a baixa autoestima e o não reconhecimento dos estudantes do Marista Escola Social Ir. Walmir como cidadãos do município de Criciúma, a proposição metodológica buscou realizar uma intervenção social promovendo o conhecimento histórico crítico da realidade local e sua relação com a história de sua cidade. Colocando o lugar em discussão, a partir de expedições pedagógicas, desenvolveu-se o sentimento de pertença destes estudantes por esse lugar, a partir da conscientização sobre seus papéis enquanto cidadãos e, portanto, responsáveis por sua história.
Palavras-chave: Intervenção. Lugar. Expedição. Cidadania. Criciúma.

The place under discussion: social intervention through pedagogical expeditions with the intent to promote the feeling of belonging to the municipality of Criciúma.

Astract: As a solution proposal for the low self-esteem and the non-recognition from students at Marista Escola Social Ir. Walmir as citizens of the city in Criciúma, the methodological proposal sought to carry out a social intervention promoting critical historical knowledge of the local real situation and its relationship with history in the city. The place under discussion, from pedagogical expeditions, the feeling of belonging of these students to this place was developed, from the awareness of their roles as citizens. Therefore, responsible for their history.
Keywords: Intervention. Place. Expedition. Citizenship. Criciúma.

Partindo do pressuposto de que os trabalhos de campo ou expedições pedagógicas são excelentes ambientes de ensino e aprendizagem, onde habilidades são desenvolvidas de modo pleno e consciente, pois engajam os estudantes, os motivam e facilitam a aprendizagem a partir do estímulo

[1] Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Docente titular de Filosofia, Estudo da Religião e Projeto de Vida & Interioridade do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Marista Escola Social Ir. Walmir, em Criciúma, Santa Catarina, Brasil.
[2] Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Docente titular de Geografia do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Marista Escola Social Ir. Walmir, em Criciúma, Santa Catarina, Brasil.
[3] Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Docente titular de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Marista Escola Social Ir. Walmir, em Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

constante do saber investigativo, pensou-se na proposição metodológica intitulada o lugar e discussão.

A ação justifica-se a partir da observação dos educadores do Marista Escola Social Ir. Walmir, sediada no bairro Renascer em Criciúma/SC, que identificou a baixa autoestima e o não reconhecimento dos estudantes como indivíduos pertencentes ao seu local, como sujeitos dotados de direitos e deveres. Por isso, se procurou trabalhar os aspectos destacados, de modo a desenvolver o sentimento de pertença dos estudantes por este lugar, a partir da conscientização sobre seus papéis enquanto cidadãos (Freire, 1996, p, 48.) e, portanto, responsáveis por sua história.

Breve localização e contextualização

Há de se considerar que o local em questão é um bairro de periferia, localizado na zona leste do município e possui uma população estimada de 3.626 habitantes (IBGE, 2018). Está situado em uma área que foi utilizada pela Carbonífera Próspera e pela Companhia Siderúrgica Nacional para exploração do carvão por muito tempo que, em alguns espaços, ainda está em fase de recuperação ambiental, e além disso, também era sede do depósito de lixo a céu aberto, amplamente conhecido como lixão.

O processo de urbanização da região se deu ao longo dos anos 80 e 90 com a construção da Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina (Cohab/SC) de aproximadamente 100 unidades habitacionais, sendo que juntamente com este projeto habitacional aconteceu o processo de ocupação irregular verificado nos dias atuais. A retirada do depósito de lixo ao céu aberto ocorreu por conta de uma ação popular movida pelos moradores, em 1993, ocasionando, também, uma mudança na economia local, pois muitas famílias precisaram buscar outras formas de geração de trabalho e renda.

Atualmente, as moradias, em geral, têm construção precária, alternando a paisagem entre casas de alvenaria, madeira e entulhos (restos de construção). Em meio a área ocupada pelas residências passa um córrego que, além de ser contaminado com resíduos da mineração, recebe os esgotos, lixos e entulhos da comunidade. Como a limpeza do leito não é frequente, essa situação provoca o assoreamento em algumas áreas, contribuindo para a ocorrência de enchentes (Teixeira, 2014, 92).

Com relação aos serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário e acesso à energia elétrica percebe-se que poucos domicílios possuem caixas-d'água e ficam sujeito à falta d'água sem

contar que existem ligações clandestinas de água e luz por toda região, bem como ainda há uma área significativa do bairro não possui sistema de saneamento básico, sendo que o esgoto é escoado para o córrego (Teixeira, 2014, 93).

A estrutura urbana relativa às ruas e vias públicas também merecem destaque. Uma pequena parcela das ruas, principalmente na parte mais antiga do aglomerado tem calçamento com lajotas. Percebem-se ainda, poças e valetas a céu aberto, onde ficam depositadas ou escorrem água contaminadas pelo contato com os rejeitos e por resíduos biológicos provenientes das moradias.

Há uma grande quantidade de animais, principalmente de cães e gatos, machucados e doentes, que perambulam pelas ruas, contudo o bairro já conta com um Centro de Controle de Zoonoses (CCZ) que são unidades de saúde pública que têm como atribuição fundamental prevenir e controlar zoonoses (como raiva, dengue e doença de chagas), desenvolvendo sistemas de vigilância sanitária e epidemiológica.

É importante destacar que a Ferrovia Tereza Cristina passa pelo bairro e por ela é transportado carvão para a Termoelétrica Jorge Lacerda em Capivari de Baixo/SC, bem como manufaturas, cerâmicas e cereais para o Porto de Imbituba/SC.

Dessa forma, a partir das informações acima, percebe-se brevemente o contexto em que o Marista Escola Social Ir. Walmir está inserido, o qual apresenta várias potencialidades, contudo, também permeado pelas consequências das expressões de vulnerabilidade social, das quais se destacam: a situação de pobreza, áreas de ocupação irregular e de risco, tráfico de drogas, dependência química, violência doméstica, desnutrição, percentual significativo de adolescentes com gestação precoce e situações que contribuem para a perpetuação e reprodução da violência.

Portanto, os serviços oferecidos visam garantir o acesso à educação integral, ao desenvolvimento do potencial das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos de forma participativa, entender e interferir positivamente na realidade em que estão inseridos, considerando a cultura da comunidade (Gebran, 2004, p. 35).

O lugar em discussão e intervenção social

Os trabalhos de campo apresentados por meio desta proposição metodológica, visam um contato com a história, e com as atividades econômicas que impactam diretamente o desenvolvimento da comunidade na qual os estudantes estão inseridos com objetivo de ressignificar este espaço. Este

objetivo foi alcançado por meio do estímulo à curiosidade em relação à organização da sociedade e do território em que vivem superando fragmentações, entrando em contato com realidades desconhecidas ou pouco conhecidas, revelando suas características e peculiaridades e estabelecendo uma interligação entre a teoria e a prática, facilitando a aquisição de habilidades ao relacionar as suas aprendizagens.

A exploração dos espaços do bairro colocando-os em discussão, contribuiu não apenas para a prática pedagógica, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o sentimento de pertença ao território, a ética, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade atuando na "[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania." (Brasil, 2018, p. 08).

A estratégia adotada foi pensada para ser desenvolvida de tal modo que coloque o lugar em discussão incentivando a curiosidade por meio da pesquisa e viabilizando a descoberta e a investigação da realidade, revelando-a num complexo e construtivo processo de aprendizagem que envolve todo o estudante. Pois, como afirma Thomaz Junior:

> O trabalho de campo é uma alternativa concreta de se viabilizar teoricamente o propósito de ultrapassar a reflexão intra-sala de aula, como forma de executar, praticar a leitura do real, sendo, assim, um momento ímpar do exercício da práxis teórica e no desenvolvimento de habilidades e competências. (THOMAZ JUNIOR, 2005, p. 34).

Desta forma, tendo em vista as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propôs-se como ação didática, trabalhos de campo desenvolvidos através da pesquisa, síntese e reconhecimento de campo a partir de expedições pedagógicas, dado que "[...] os trabalhos de campo são caracterizados como sendo uma estratégia motivadora e estimulante, uma vez que rompem com a rotina diária ao qual o estudante está sujeito." (Galiazzi; Moraes; Ramos, 2002, p. 238.).

A exploração dos espaços foi organizada a partir de cinco itinerários específicos que, espalhados pelo município de Criciúma ou além dele, carregam especial sentido para a historicidade da constituição do povo criciumense e sul catarinense, sejam pelos caminhos percorridos a muitos anos, sejam pelas construções que revelam apreço a questão étnica, ou a espaços que atravessam tempos e do qual essa justa permanência é o fator que lhes atribui sentido especial. (Freire, 1997, p. 34-35). Com relação aos itinerários:

O primeiro itinerário levou em consideração os aspectos históricos da constituição da cidade e que influenciam a historicidade do local onde vivem, a saber: Praça da Chaminé; Monumento do Mineiro; Praça Nereu Ramos; Praça do Congresso e Clube União Mineira; todos em Criciúma/SC.

Figura 1 – Foto dos estudantes em saída de campo à Praça da Chaminé.

Fonte: Fernanda Barchinski Gonçalves.

O segundo itinerário também levou em consideração os aspectos históricos da constituição da cidade bem como espaços de decisões públicas que influenciam a historicidade do local onde vivem, a saber: Fórum da Comarca de Criciúma; Centro Cultural Santos Guglielmi; Biblioteca Pública Municipal Donatilda Borba; Teatro Elias Angeloni; Monumento das Etnias; Paço Municipal Marcos Rovaris; Parque Centenário (hoje Parque Altair Guidi) e Prefeitura Municipal de Criciúma, todos em Criciúma/SC.

Figura 2 – Foto dos estudantes em saída de campo à Prefeitura Municipal de Criciúma.

Fonte: Fernanda Barchinski Gonçalves.

O terceiro itinerário levou em consideração as empresas que estão sediadas no bairro e que contribuem para o comércio municipal, regional e nacional, a saber: Terminal Intermodal Sul e Terminal de Carvão Rio Deserto em Criciúma/SC; bem como à Termoelétrica Jorge Lacerda e seu Parque Histórico em Capivari de Baixo/SC e ao Porto de Imbituba/SC.

Figura 3 – Foto dos estudantes em saída de campo à Prefeitura Municipal de Criciúma.

Fonte: Fernanda Barchinski Gonçalves.

O quarto itinerário foi uma expedição pelas linhas de trem em Criciúma/SC, em parceria com a Ferrovia Tereza Cristina. O quinto itinerário aconteceu intercalando todos os anteriormente citados, pois compreende-se de caminhadas pelo bairro e discussão visando ressignificar o local onde se vive pensando nas suas potencialidades.

Figura 4 – Foto dos estudantes em saída de campo ao bairro.

Fonte: Fernanda Barchinski Gonçalves.

De modo geral, esta proposição metodológica foi desenvolvida em três momentos básicos para cada um dos itinerários supracitados, todos em contraturno escolar. Em um primeiro momento os estudantes foram organizados em grupos. Cada grupo desenvolveu uma pesquisa no laboratório de informática da unidade escolar sobre um determinado espaço a ser visitado, levantando dados através de roteiros dirigidos e compilando-os através de produções textuais. Em um segundo momento, os estudantes reunidos em grupos constituíram uma síntese do que foi pesquisado e ao final, com o grande grupo, destacam alguns elementos de sua pesquisa despertando curiosidades e, deste modo, os pesquisadores não foram simples receptores de informações, mas sim multiplicadores de conhecimentos. (Corrêa, 2008, p. 38).

A pesquisa dirigida neste projeto viabilizou a descoberta e a investigação da realidade, se revelando num complexo e construtivo processo de aprendizagem que envolve todos os estudantes (Demo, 2007, p. 48). Dado que, pesquisar possibilita a ressignificação de saberes, de conhecimento,

infere-se que é com este conhecimento que se compreende e se transforma a realidade, de modo a edificar a intervenção social proposta.

> O saber concretiza-se a partir do uso de um conjunto de princípios que o educar pela pesquisa traz consigo: o questionamento reconstrutivo, o diálogo crítico, não só com colegas e professores, mas, sobretudo com interlocutores teóricos, práticos e empíricos, o exercício do pensar e do escrever, com vista ao argumentar rigoroso e fundamentado. (Galiazzi; Moraes; Ramos, 2002, p. 251).

Em um terceiro momento, foi proporcionada uma saída de campo ou expedição pedagógica aos espaços destacados, onde na qual, os estudantes concretizaram o saber teórico pesquisado e aprendido em sala de aula e puderam colocar esses saberes em prática através do contato com o meio (Almeida, 1998, p. 35).

Em cada momento, com suas sínteses em mãos, os estudantes apresentaram o local visitado respondendo a perguntas básicas como, ‘qual a importância e o significado para a sociedade?’, ‘quando foi construído?’, ‘quais são os elementos que o compõem?’, ‘qual a importância deste espaço para a comunidade local e para a história da cidade?’, bem como ‘qual a relação da história deste local com a constituição do território da qual fazem parte?, entre outras.

Ao fim das expedições, foram realizadas rodas de conversa sobre os espaços visitados e partilha de impressões e reflexões a respeito dos espaços visitados, bem como a relação que estes espaços tem com o lugar em discussão. Sendo assim, essas expedições pedagógicas contribuíram para a proficiência acadêmica dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, através da pesquisa, busca e produção da informação, elaboração de síntese, apresentação e visualização técnica e prática dos elementos pesquisados (Alves, 2018, não paginado).

Nesse sentido, a intervenção social visou proporcionar o conhecimento histórico crítico da realidade local e sua relação com a história de sua cidade. Também desenvolveu potencialidades, valores e ressignificou projetos de vida; como planejado, contribuiu para a construção do sentimento de pertença e de cidadania, proporcionando o desenvolvimento das competências e habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O fio condutor da pesquisa foi de suma importância porque estabeleceu uma interligação entre a teoria e a prática, facilitando a aquisição de habilidades ao relacionar as suas aprendizagens com a aplicação imediata para explicar a realidade, o que acaba por ter um impacto positivo na percepção da organização da sociedade e do território em que vive, levando a pensar a própria história.

Durante todo o processo o acompanhamento e avaliação foram um precioso meio pelo qual os docentes puderam acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes e examinar a validade da sua própria prática pedagógica. A avaliação deve estar, de acordo com Both, a serviço da aprendizagem. Desse modo, foi de suma importância a fundamentação e o estabelecimento de critérios claros, em objetivos bem definidos, buscando a formação dos estudantes ressignificando o olhar que os mesmos têm sobre o seu território, intervindo socialmente sobre essa realidade, e não uma mera classificação por notas (Both, 2012, p. 106).

Entre eles estão a observação e o registro da participação de cada estudante e a aplicação de diferentes didáticas que envolvam expressão oral, escrita, pictórica, gráfica, numérica, artística e corporal, a fim de obter informações que melhor representem a aprendizagem. Portanto, realizou-se uma intervenção social promovendo o conhecimento histórico crítico da realidade local (Reis, 2011, p. 56) e sua relação com a história de sua cidade, colocando o lugar em discussão, a partir de expedições pedagógicas e desenvolvendo o sentimento de pertença destes estudantes por esse lugar, a partir da conscientização sobre seus papéis enquanto cidadãos e, portanto, responsáveis por sua história.

Referências

ALMEIDA, Antonio. **Visitas de estudo**: concepções e eficácia na aprendizagem. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

ALVES, Ribamar. **Ensino por pesquisa dirigida**. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3598/2721>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BOTH, Ivo José. **Avaliação**: voz da consciência da aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibpex, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas**: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: SESC, 1997.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. **Pesquisas em sala de aula**: fundamentos e pressupostos. In: LIMA, V. M. R; MORAES, R. (Orgs.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GEBRAN, Raimunda Abou. **Contexto escolar e processo ensino-aprendizagem**: ações e interações. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

REIS, Teuler. **Educação e cidadania**: a batalha de uma educação comprometida. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANDI, Flávio Antônio et al. **Projeto Marista para planejamento e avaliação**. São Paulo: FTD, 2009.

TEIXEIRA, Julio Cesar. **Estudo do impacto das deficiências de saneamento básico sobre a saúde pública no Brasil no período de 2001 a 2009**. Revista de Engenharia Sanitária e Ambiental. v. 19 n. 1. Jan/mar de 2014. p. 87-96. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-41522014000100010>. Acesso em 10 maio 2021.

THOMAZ JUNIOR, Antônio. **Trabalho de campo**: o laboratório por excelência do geógrafo. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: O ESTUDO DA DINÂMICA SOCIAL ESCOLAR POR MEIO DO LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.

Vanessa Santos da Luz da Silva[1]
Janquiel Pedroso Pires[2]
Schélbia Fernanda da Rosa Corrêa[3]

Resumo: O trabalho apresenta uma proposição metodológica aplicada na integração dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde buscou-se associar as discussões dos conteúdos nucleares de cada componente curricular da área de Ciências Humanas com a realidade local e a análise de situações vivenciadas pelos próprios estudantes para elaboração de propostas e ações de intervenção e melhorias, assim envolvendo o estudante no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o protagonista do seu próprio aprendizado. Para o desenvolvimento da proposta foram realizadas atividades de levantamento, tratamento e análise de dados relativos à dinâmica escolar, familiar, social e econômica dos estudantes do Marista Escola Social Irmão Walmir. Desta forma, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes as Ciências Humanas que possam ser contextualizadas numa perspectiva de ampliação dos saberes adquiridos, possibilitando a análise, discussão e a intervenção de forma consciente na realidade em que vivem.
Palavras-chave: Metodologia. Ciências Humanas. Pesquisa escolar.

Methodological proposition for the teaching of human sciences: the study of school social dynamics through survey and data analysis

Abstract: The work presents a methodological proposition applied in the integration of curricular components in the area of Human Sciences and their Technologies, which sought to associate the discussions of the core contents of each area component curricular of Human Sciences with the real situation local and the analysis of experienced by the students to elaborate proposals and actions for intervention and improvements, thus involving the student in the teaching-learning process, making them the protagonist of their own learning. For the development of the proposal, activities were carried out to survey, process and analyze data related to the school, family, social and economic dynamics from students at “Marista Escola Social Irmão Walmir”. Thus, providing the development of skills and abilities relevant to the Human Sciences that can be contextualized in a perspective of

[1] Docente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no componente curricular de Geografia. Instituição de origem: Marista Escola Social Irmão Walmir. Criciúma, Santa Catarina, Brasil.
[2] Docente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias nos componentes curriculares de Ensino da Religião e Filosofia. Instituição de origem: Marista Escola Social Irmão Walmir. Criciúma, Santa Catarina, Brasil.
[3] Docente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias no componente curricular de História. Instituição de origem: Marista Escola Social Irmão Walmir. Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

expansion of acquired knowledge, enabling the analysis, discussion and conscious intervention in the real situation which they live.
Keywords: Methodology. Human and social sciences. School research.

INTRODUÇÃO

Visando a integração entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, organizou-se um projeto didático interdisciplinar para o estudo da dinâmica social escolar por meio do levantamento e análise de dados populacionais, econômicos e sociais. Todo o planejamento e desenvolvimento da proposta foram orientados pelas normativas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a importância das Ciências Humanas para o desenvolvimento da melhor compreensão do mundo, da participação social e o desenvolvimento do protagonismo voltado para o bem comum. A BNCC também aponta que,

> Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar […] a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (BRASIL, 2018, p. 353).

Desta forma, as ações do projeto foram conduzidas em um trabalho conjunto e integrado entre os componentes curriculares da área, proporcionando aos estudantes a articulação das categorias do pensamento histórico e geográfico, levando-os a refletir sobre sua participação na sociedade de forma ética, solidária e responsável.

As atividades que envolvem a pesquisa e levantamento de dados demográficos permitem acompanhar a dinâmica e evolução de uma população ao longo do tempo, pois mostra quem são, onde estão e como vivem os habitantes de determinado local, possibilitando o planejamento estratégico e a tomada de decisões sobre investimentos em áreas como Educação, Saúde, Cultura e Infraestrutura (IBGE, 2010).

Ponderando as possibilidades metodológicas e de integração entre os componentes curriculares para o desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes as Ciências Humanas, utilizou-se atividades de pesquisa, levantamento, tratamento e análise de dados populacionais, sociais e econômicos, desde os dados mais simples como, por exemplo, estrutura etária da unidade escolar, até dados mais elaborados como dados familiares, no que se refere a estrutura do lar, configuração da família, e até mesmo informações de nível social, envolvendo as questões de vulnerabilidade em que

os estudantes estão inseridos, objetivando a ampliação dos saberes através da análise, discussão e da intervenção de forma consciente na realidade.

Para fundamentar este projeto didático e justificar a necessidade de práticas de ensino envolvendo metodologias como, pesquisa da realidade local e a análise de situações vivenciadas para elaboração de propostas e ações de melhorias utilizou-se de autores engajados na prática do ensino de Ciências Humanas e seus componentes curriculares e, também, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2019).

Interdisciplinaridade em Ciências Humanas

O texto de referência da nova Base Nacional Comum Curricular pressupõe um ensino voltado para a integração dos componentes curriculares nas áreas de conhecimento, justificado pela forma como os componentes se complementam. Na área de Ciências Humanas os componentes curriculares de Geografia e história, por exemplo, a todo instante discutem em conjunto levando os estudantes a fazerem conexões para que possam compreender o todo, evitando o conhecimento fragmentado e, por vezes, sem significado.

A BNCC a todo momento faz referência as áreas do conhecimento e aponta para a necessidade desse trabalho em conjunto, de trocas mútuas, para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades da área. Contudo, na prática, essa interdisciplinaridade se torna muito complexa e por vezes dificultada pela falta de tempo destinado para um planejamento em conjunto.

A interdisciplinaridade pode acontecer de forma simples ou mais complexa, dependo do quanto de interação os componentes curriculares se predispõem nesse trabalho conjunto. Podendo interagir apenas com a comunicação de ideias que se relacionam ou se complementam ou até com a integração de conceitos, metodologias e procedimentos (KROHLING, 2007).

Considerando as diretrizes da BNCC e sabendo que a interdisciplinaridade é a tentativa de integrar um ou mais componentes curriculares, iniciou-se um processo de planejamento e organização didático-metodológica para que as ações desenvolvidas no projeto pudessem ser significativas e, de alguma forma, impactassem na vida dos estudantes ao mesmo tempo em que buscava-se a integração dos componentes curriculares da área, de forma que a relação entre ambos fosse perceptível, mas que cada qual não perdesse sua essência.

Organização da proposição metodológica

Toda a organização da proposta partiu da ideia da integração significativa entre os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para tanto, se fez necessário compreender as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para as Ciências Humanas na etapa final do Ensino Fundamental, onde em seu texto de referência diz que o ensino de Ciências Humanas deve promover

> […] explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos (BRASIL, 2018, p. 354).

Considerando as diretrizes da BNCC, buscou-se por uma temática significativa, que pudesse fazer relação com a sala de aula, com a escola e com a comunidade, fazendo com que o desenvolvimento das ações ao longo do projeto ultrapassasse as paredes da escola.

Toda a organização e planejamento das ações do projeto caminharam objetivando a integração dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, como já citado anteriormente, utilizando-se de pesquisa, levantamento, tratamento e análise de dados da dinâmica populacional da unidade escolar.

Inicialmente a proposta era para aplicação de uma pesquisa do tipo Censo, entretanto, devido ao grande número de atendimentos, aos desencontros por motivo de ausência diversos e a atividade ter sido desenvolvida no contraturno escolar, optou-se por fazer uma Pesquisa Escolar, já que um Censo pressupõe o levantamento de dados da totalidade da população e com uma pesquisa escolar possibilitou-se o levantamento de dados a partir de uma amostra populacional.

O texto de referência para a área de Ciências Humanas na BNCC, fala sobre a necessidade do desenvolvimento de "[…]habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos[…]" (BRASIL, 2018, p. 356). Considerando essas colocações fora previsto dentro do planejamento desta proposição momentos de pesquisa, de registro escrito, de debate e de produção de gráficos e painéis.

Objetivando uma melhor apresentação e, consequentemente, compreensão da proposição metodológica as ações serão separadas e apresentadas em três momentos: I. Planejamento; II. Execução; III. Avaliação.

I. Planejamento

Na etapa de planejamento os estudantes realizaram pesquisas bibliográficas com intuito de compreender o que é o Censo demográfico; qual a diferença entre o Censo e uma pesquisa amostral; o que é e o que faz o IBGE; qual a importância de uma pesquisa demográfica; qual o impacto real de uma pesquisa demográfica. As pesquisas foram registradas em um caderno de bordo e socializadas posteriormente.

Paralelamente as pesquisas, foram realizadas algumas rodas de conversa para discussão dos tópicos de pesquisa e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo neste percurso inicial. Neste momento também foram realizadas as discussões para a elaboração do formulário de pesquisa.

Para a elaboração do formulário de pesquisa partimos de dois principais questionamentos: o que queremos saber e para que queremos saber. Partindo destes questionamentos os estudantes, em pequenos grupos, discutiram e elaboraram as questões que ao todo somaram-se quarenta e oito questões. No grande grupo, as questões foram revistas e analisadas buscando entender a relevância de cada uma delas, sendo eliminadas aquelas que se repetiam ou pouco colaboravam para o estudo. Por fim foram elencadas vinte e duas questões para compor o formulário de pesquisa.

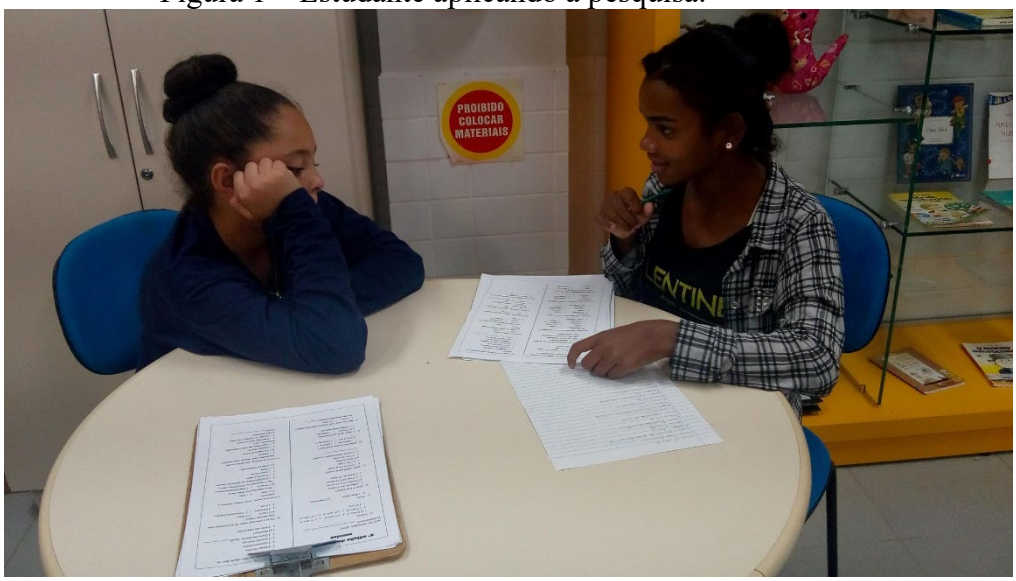
Finalizada as pesquisas e discussões preliminares, iniciou-se a etapa de planejamento e organização para aplicação da pesquisa. Nesta etapa do percurso os estudantes foram divididos e agrupados de acordo com o interesse. Ficando um grupo responsável pela aplicação do formulário; outro pela recepção dos formulários, digitação e tabulação das respostas; e um outro grupo responsável por elaborar os gráficos e o painel de divulgação dos resultados.

II. Execução

Essa etapa aconteceu com os três grupos – levantamento dos dados, tabulação dos dados e produção dos gráficos – trabalhando separados e em paralelo.

O grupo responsável pela aplicação do formulário para o levantamento dos dados, organizou e distribuiu a quantidade da amostra populacional entre os integrantes e conforme os dados eram coletados os formulários eram entregues ao segundo grupo, responsável pela digitação dos dados.

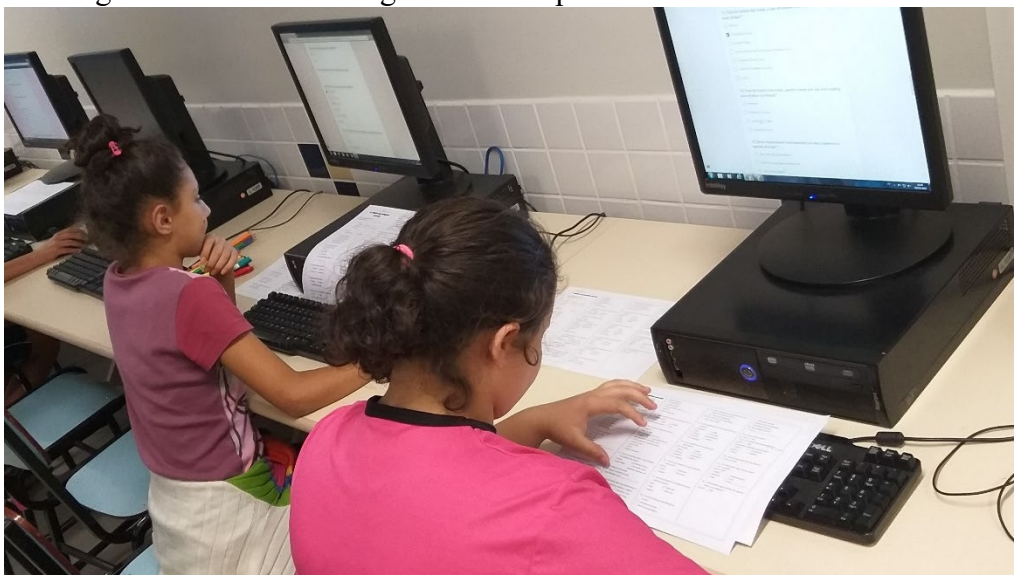
Figura 1 – Estudante aplicando a pesquisa.



FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

O grupo responsável pela digitação dos dados, recebia os formulários dos pesquisadores e fazia a digitação no *Google Forms*, assim facilitando a tabulação dos dados e, posteriormente, a criação dos gráficos.

Figura 2 – Estudantes digitando as respostas dos formulários.



FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

O grupo responsável pela ampliação e produção dos gráficos, inicialmente se dedicou a organização dos materiais necessários para a produção dos gráficos e elaboração do painel de

divulgação dos resultados.

Assim que a etapa de levantamento e tratamento dos dados foi finalizada o grupo se dedicou a fazer a ampliação e elaboração dos gráficos, que foram previamente gerados pelo *Google Forms*.

Figura 3 – Estudantes organizando os materiais para a produção e fazendo os cálculos para a ampliação dos gráficos.

FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

Figura 4 - Produção dos gráficos.

FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

Figura 5 - Painel de divulgação dos resultados finalizado.

FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

III. Avaliação

Com os gráficos finalizados e com o painel de divulgação dos resultados pronto, iniciou-se a etapa de análise dos resultados e avaliação.

Nesta etapa foram realizadas rodas de conversa acerca dos resultados obtidos com a pesquisa e discussões mediadas, buscando compreender os aspectos históricos, geográficos e culturais que influenciaram naqueles resultados. Pois, segundo o texto de referência para a área de Ciências Humanas na BNCC "[…]a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais." (BRASIL, 2018, p. 356).

A partir dessas discussões avaliou-se os resultados onde percebeu-se que algumas perguntas precisariam ser reaplicadas pois poderiam não estar refletindo a realidade, como por exemplo a questão "Você faz ou já fez uso de algum tipo de droga?". De acordo com os resultados obtidos em questões como a citada anteriormente os estudantes identificaram que o resultado poderia ser reflexo da vergonha ou medo dos adolescentes de responderem à questão, com isso algumas perguntas foram aplicadas novamente, mas agora a resposta era anônima e recebida em uma urna.

Figura 6 - Reaplicação de algumas questões da pesquisa, com resposta anônima e recepcionada em uma urna.

FONTE: Arquivo dos autores, 2019.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – deixa claro o papel das Ciências Humanas para a formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas da sua própria história que atuam em favor do bem comum.

> As Ciências Humanas devem […] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. (BRASIL, 20118, p. 354)

Diante disso, o produto desta proposição metodológica foi a reflexão das realidades identificadas e o pensar e propor ações para melhorar ou mitigar os problemas identificados. Finalizada etapa de avaliação, revisão e retomada, iniciou-se o processo de elaboração das propostas de melhorias para a escola e intervenção nos problemas identificados.

Considerações finais

Na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento das competências e habilidades das Ciências Humanas e suas Tecnologias de forma integrada, a aplicação da proposição metodológica apresentada contribuiu de forma significativa, ampliando as possibilidades de análise e discussão da

realidade em contraponto com os aspectos históricos e culturais que envolvem a comunidade local e fazendo conexões com aspectos históricos de nível municipal, estadual, nacional e mundial. Desta forma, envolvendo os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas de seus próprios aprendizados.

Vale ressaltar que a facilidade na organização e aplicação da proposição foi decorrente a possibilidade do trabalho com um grupo multisseriado no contraturno escolar, onde, na unidade escolar do Marista Escola Social Irmão Walmir, os docentes da área de Ciências Humanas têm a possibilidade de trabalhar projetos por área de conhecimento, com isso não implicando na organização curricular das unidades temáticas trabalhas nos componentes curriculares no período regular de aula.

Outro destaque é com relação a necessidade de um aprofundamento teórico sobre as metodologias ativas que envolveram todo o percurso desse projeto. Pois fora realizada atividades que envolveram metodologias como a sala de aula invertida, que aqui neste artigo não fizemos o destaque e o devido aprofundamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em dezembro de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (org.). **Vamos contar:** Censo 2010 nas escolas. Rio de Janeiro: IBGE.

KROHLING, Aloísio. A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, n. 2, p. 193-212, 13 ago. 2007. Disponível em: https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/47. Acesso em dezembro de 2018.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (org.). **Matrizes curriculares de educação Básica do Brasil Marista**: área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 3. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2019. 127 p.